

Educación la mirada: las representaciones sobre el narcotráfico (re)producidas en las películas Pájaros de Verano (2018) y El Infierno (2010). Un acercamiento al fenómeno desde la escuela, en el marco del *capitalismo gore*.

DANIELA FERNANDA SALON PARRA

COD: 2015260059

BRAYAN ORLANDO GAMBASICA GAMBASICA

COD: 2015260021

Director:

JHON ALEXANDER VARGAS ROJAS

Lector:

WILSON ARMANDO ACOSTA JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ 2020

Dedicado

Al amor a lo que hacemos con
pasión y rebeldía

A los vínculos solidarios que
gestamos en este camino

Al aprendizaje construido y a
quienes lo inspiraron y apoyaron.

Tabla de contenido

Introducción	8
1. Desarrollo: relevancia del problema	11
1.1 Problematización.....	11
1.2 Estado de la investigación: sobre el abordaje de las categorías desde múltiples perspectivas	16
1.2.1 El análisis del cine.....	17
1.2.2 El narcotráfico, más que una economía ilícita.	26
1.2.3 Representaciones de género, cuerpos generizados: entre la necropolítica y el biopoder.	34
2. Pre-producción: fundamentación teórica del trabajo	39
2.1 Construcción teórica del problema	39
2.1.1 La representación, entre la performatividad, el discurso y la materialización.	39
2.1.2 La configuración semiótica de los elementos del lenguaje cinematográfico.	47
2.1.3 Las múltiples dimensiones del fenómeno del narcotráfico.	58
2.2 Matriz: Análisis de las representaciones de la narcocultura en las películas El Infierno de Luis Estrada (2010) y Pájaros de Verano de Cristina Gallego y Ciro Guerra (2018).....	81
2.2.1 Análisis de las películas.	85
2.3 Caracterización a partir del modelo pedagógico crítico.....	106
2.3.1 Construcción didáctica.....	113
2.4 Estructura de la planeación	115
3. Producción: Nuestra propuesta pedagógica en medio del universo diegético de la escuela	119
3.1 El escenario de la práctica educativa y la construcción espacial de las y los estudiantes.....	119

3.1.1 Los personajes.....	122
3.1.2 Estudiantes.....	123
3.1.3 Practicantes.....	125
3.1.4 Docentes.....	126
3.2 Los sucesos.....	130
3.2.1 El lenguaje cinematográfico en la propuesta pedagógica.....	130
3.2.2 Abordaje del narcotráfico y la narcocultura en 1001.....	137
3.3 La forma.....	159
3.3.1 El montaje cinematográfico y la planeación pedagógica.....	159
3.3.2 Los sonidos de la escuela.....	165
3.3.3 La imagen, representaciones de las y los estudiantes sobre el fenómeno.....	168
4. Aportes finales al educar la mirada sobre las representaciones (re)producidas en el cine del narcotráfico.....	180
Referencias.....	184
Anexos.....	190

Índice de tablas

Tabla 1. Herramientas para la indagación crítica, propuestas por Andrea Bermúdez. Autoría propia (2018)	
.....	24

Índice de figuras

Figura 1 Matriz analítica, construcción propia (2019).....	82
Figura 2. Cochiloco esperando cerrar un negocio. (Estrada, 2010)	92
Figura 3. Cochiloco apuntándole en la cabeza a un policía. (Estrada, 2010).....	93
Figura 4. Zaida y Rapayet en el yonna. (Gallego & Guerra, 2018)	97
Figura 5. Úrsula y Zaida, observando a Rapayet. (Gallego & Guerra, 2018).....	98
Figura 6. Rapayet y Moncho, dando la cuota habitual a la policía. (Gallego & Guerra, 2018).....	101
Figura 7. Rapayet apuntando a Moisés (Gallego & Guerra, 2018).....	102
Figura 8. Estrategias y técnicas. Construcción propia 2019	118
Figura 9. Fragmento de trabajo de estudiante. 2019	169
Figura 10. Fragmento de trabajo de estudiante (2019)	170
Figura 11. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	171
Figura 12. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	172
Figura 13 Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	173
Figura 14. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	173
Figura 15. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	174
Figura 16. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	174
Figura 17. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	175
Figura 18. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	176
Figura 19. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	177
Figura 20. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)	178

Índice de anexos

<i>Anexo 1:</i> Material didáctico desarrollado para la implementación en el aula	190
<i>Anexo 2:</i> Fragmentos de diario de campo	195
<i>Anexo 3:</i> Ejercicio de observación previa a la práctica. Primer acercamiento al colegio	227

Introducción

El presente texto recoge el trabajo realizado en el marco del proyecto de grado *Educación la mirada: las representaciones sobre el narcotráfico (re)producidas en las películas Pájaros de Verano (2018) y El Infierno (2010). Un acercamiento al fenómeno desde la escuela, en el marco del capitalismo gore*, realizado entre el 2018 y el 2020, que surge del interés por dar cuenta de cómo la producción audiovisual sobre el narcotráfico genera representaciones que movilizan sentidos en la escuela, en este caso a partir del análisis de las películas *Pájaros de Verano (2018)* de Cristina Gallego y Ciro Guerra y *El Infierno (2010)* de Luis Estrada.

El lector encontrará entonces el trabajo investigativo y práctico que realizamos para obtener el título de Licenciados en Ciencias Sociales, con el fin de poner en cuestión prácticas y representaciones normalizadas socialmente que afectan la forma en la que nos relacionamos y nos construimos con los demás, en concordancia con lo aprendido en nuestra formación como docentes críticos y transformadores .

Para lograr lo anterior, proponemos consignar esta experiencia investigativa y práctica como si de la creación de una película se tratara, contando con el respectivo desarrollo, preproducción y producción.

En el *desarrollo*, está consignada toda la problematización alrededor del cine sobre el narcotráfico y la forma en la que su producción de sentido y de representaciones afecta la cotidianidad en la escuela. Además del estado de la investigación al respecto, en donde se enuncian las preguntas con las que nos acercamos a los trabajos que nos permitieron confirmar la pertinencia del abordaje del narcotráfico en la escuela, no exclusivamente como suceso histórico anclado al currículo, sino como un fenómeno de distintas aristas, pertinente para poner sobre la

mesa la discusión acerca de la forma en la que este afecta la cotidianidad escolar y el contexto de las y los estudiantes.

Seguido a esto, la *pre-producción* que contiene toda la fundamentación teórica y práctica en tres apartados: El primero que abarcará precisamente todo el entramado teórico que sustenta el análisis de las representaciones, el lenguaje cinematográfico y el narcotráfico, definiendo cada una de estas categorías desde autores que trabajan desde perspectivas posestructurales y críticas.

El segundo apartado dará cuenta de la matriz analítica que construimos, sustentada en todo el marco teórico anterior, con el fin de potenciar el análisis de las representaciones presentes en *Pájaros de verano* (2018) y *El Infierno* (2010) en el aula, con la intención de acercar a las y los estudiantes una alternativa para ver cine más allá del consumo de un producto audiovisual.

El tercero, y último apartado, de esta pre-producción incluirá toda la identificación del contexto de la práctica educativa, la caracterización del enfoque pedagógico y la consecuente construcción didáctica utilizada para tratar estas representaciones sobre el fenómeno del narcotráfico en los estudiantes de 10-1 de la I.E.D. Almirante Padilla entre agosto y noviembre de 2019.

En este orden de ideas la última parte de este proyecto de investigación será la *producción*, que consta de las reflexiones provenientes del análisis de esta práctica educativa desde nuestro lugar como practicantes/docentes en el aula y de los trabajos de las y los estudiantes, a modo de guion técnico en el que se da cuenta de la narración o *diégesis escolar*, además de las conclusiones que surgen de todos estos meses de trabajo y constante reflexión sobre nuestra experiencia docentes y la pertinencia del abordaje del narcotráfico como fenómeno trascendental, que implica no solamente un análisis historiográfico, sino social e incluso cultural dadas las

dimensiones y el alcance del mismo a nivel global, dentro de las ciencias sociales y en la escuela misma como primer escenario de socialización de los sujetos.

1. Desarrollo: relevancia del problema

En el desarrollo de un producto audiovisual se plasma la idea que se desea transmitir a través de un filme, por ejemplo. Así, este apartado en el presente texto contiene la problematización a partir de la que surge el interés por hacer uso del cine en la escuela, develando las representaciones y sentidos sobre el narcotráfico que afectan el contexto y las prácticas de las y los estudiantes. Sumado a esto, aquí se encontrará una suerte de estado de la investigación que sustenta el interés y la necesidad de abordar las representaciones, el cine y el narcotráfico como fenómeno en la escuela.

1.1 Problematización

En Colombia, el narcotráfico es una problemática que ha marcado generaciones enteras, hablar de este en cualquier lugar o situación remueve memorias dolorosas o lamentables para la mayoría, pues no solo remite al cliché de la mala imagen del país en el extranjero, también a familiares fallecidos o “degradados” por el consumo de drogas o asesinados por tener alguna relación con los negocios derivados del narcotráfico o simplemente estar en el lugar equivocado ante el accionar de las fuerzas armadas en la guerra contra el narcotráfico que parece más la guerra en contra del agricultor empobrecido y el adicto, o ante el sujeto narco que decide sobre la vida de otros en función de las armas, la muerte y el poder.

A esto podemos sumarle las múltiples noticias e informes que a diario recuerdan que el país es uno de los mayores productores/exportadores de drogas a nivel mundial y por ende el culpable de la degradación social en los países consumidores que ejercen presión constante para radicalizar la lucha contra este negocio, erradicando cultivos y personas que se relacionen de una u otra forma con este negocio sin distinción alguna, excepto tener dinero para sobornar autoridades o pagar fianzas.

Fuera de la academia, poco se habla del anclaje del narcotráfico en el marco del capitalismo, no solo como modelo económico sino como matriz de pensamiento a partir del que se construyen relaciones sociales. El ejemplo más palpable de esto es la forma en la que en las últimas décadas los medios de comunicación se han aprovechado de todas esas memorias y sucesos dolorosos para generar contenidos que producen representaciones de los sujetos inmersos en las dinámicas del narcotráfico, estereotipando y estandarizando sus cuerpos, su lenguaje y su consumo, convirtiéndolos además en objetos de deseo para los espectadores.

Ante esto, a pesar de que el narcotráfico es una problemática vigente en la memoria social, y la cotidianidad de todas y todos y en esta medida, permea todas las instituciones y relaciones sociales, incluida la escuela, este se ve formalizado débilmente en el currículo de las ciencias sociales como un conjunto de fechas y actores armados, sin preguntarse la forma en que este opera en la lectura que las y los estudiantes hacen del mundo, más allá de estigmatizar el consumo y relacionarlo con la marginalidad y la delincuencia.

Por lo anterior, consideramos el narcotráfico como un fenómeno complejo que requiere para su comprensión, un análisis que articule la multiplicidad de dimensiones que de este se han trabajado, como lo son la corporalidad, el deseo, su historia, su espacialidad, su estética, la interpretación semiótica de la configuración de sus prácticas y la cultura que se correlaciona con la narrativa neoliberal de progreso. El acercamiento a la materialidad de estas dimensiones se produce a través de la representación, pues es en esta que yacen elementos que definen desde la exclusión y la abyección lo que es o no el narcotráfico y que se consolidan por medio de la performatividad.

Es precisamente esta articulación teórica que construimos para entender el fenómeno del narcotráfico desde un registro amplio, la que posibilitó disputarse las narrativas, propuestas por

los medios de comunicación, en distintos productos audiovisuales nacionales e internacionales, que enaltecen la vida ostentosa y las narrativas de progreso similares a las construidas por el neoliberalismo hiperindividualista que postula una lógica de consumo, en este caso, ligada al interés de ascender socialmente a través de la violencia como única alternativa de emprendimiento en lugares empobrecidos.

El fenómeno del narcotráfico a pesar de su negativa incidencia en la cultura y del estudio de las múltiples dimensiones del mismo, sigue siendo un vector de deseo enmarcada en una narrativa capitalista concreta, por esto nos parece fundamental situarnos en este trabajo en la perspectiva de Sayak Valencia (2010) cuando entiende el *capitalismo gore* como “la dimensión sistemáticamente descontrolada y contradictoria del proyecto neoliberal” (p.20), que además, nos permitió entender este fenómeno no solo como una economía ilícita localizada sino, como una problemática estrechamente relacionada con el capitalismo, el mercado globalizado y el hiperconsumo.

Dicho esto, nuestro interés es realizar un análisis que articule la cultura entendida por Stuart Hall (2006) como “los significados y los valores que emergen entre grupos y clases sociales diferenciados sobre la base de condiciones y relaciones históricas dadas, a través de las cuales manejan y responden a las condiciones de existencia, así como las tradiciones y prácticas vividas, a través de la cuales son expresadas esos significados”(p. 241), con las representaciones asociadas al narcotráfico que aparecen en el entorno escolar, y que constituyen lugares de comprensión que se materializan en prácticas que terminan siendo naturalizadas por las y los estudiantes, que surgen cuando se posicionan sujetos endriagos como leyendas del pasado, idealizando y defendiendo a personas como Pablo Escobar, como una figura posible y necesaria que a pesar de cimentarse en el necroempoderamiento para muchos y muchas sigue siendo

admirable, además de ser un proceso transmitido de manera intergeneracional, hasta cuando se vuelve cotidiana la venta y consumo de drogas al interior de la institución educativa.

Es allí donde la articulación representación-narcotráfico se potencia a través del uso del lenguaje cinematográfico, entendido desde los aportes de Cristian Metz (2002) en *los Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*, pues encontramos una serie de elementos que posibilitaron la construcción de una matriz analítica, que fue utilizada desde una dimensión pedagógica y política, con el interés de generar un proceso de Alfabetización mediática desde un modelo pedagógico crítico donde se reúnen aportes de Inés Dussel (2006) y Malcolm McLaren (2005), que llevada al aula permite discutir y problematizar un conjunto de representaciones que producen sentidos alrededor del fenómeno del narcotráfico y que deben cuestionarse.

Las películas escogidas son *Pájaros de verano* de Cristina Gallego y Ciro Guerra (2018) y *El infierno* de Luis Estrada (2010), ya que consideramos que son producciones poco convencionales dentro de la amplia filmografía que aborda este fenómeno, dado que aparecen en contextos de reflexión frente al pasado concretos en cada uno de sus países, con una intencionalidad crítica que visibilizan múltiples dimensiones y que reconocen la carga histórica del narcotráfico, por lo tanto, estas permiten analizar los elementos que configuran la matriz analítica de nuestra propuesta y posibilitan cuestionar en la escuela las representaciones que se inscriben en narrativas neoliberales en el contexto del capitalismo global.

Proponemos en este trabajo una relación pedagógica distinta con el cine, donde este no se entienda como un reflejo de lo sucedido o un refuerzo de la teoría escrita sino como un lenguaje que (re)produce representaciones, que necesita de una contextualización del suceso que se muestra y de la producción del filme además de una comprensión del universo diegético que se nos presenta, en palabras de Diego Arias Gómez (2016), citando a Martínez y a Orozco, sobre el

cine como herramienta didáctica “el cine, junto con otras producciones artísticas, invitan a mirar por las fisuras de lo evidente, no porque muestren lo que sucede, “sino porque cobijan excesos, fragmentos, silencios, una especie de estar afuera de nosotros mismos” (p. 51).

Agregan estos autores que lo audiovisual, “lejos del lenguaje que satura, que intenta explicarlo todo, nos abren un resquicio, sugieren nuevas visibilidades para viejos problemas” (p. 51), por eso el cine ayuda a pensar, a problematizar, a interrogar, a “historizar aquello que aparece como verdadero y lograr develar que tiene relaciones con el poder, aún más, es el poder el que lo enuncia como verdad” (Arias Gómez, 2016, p. 54).

Se propone trabajar en la escuela la matriz analítica como un elemento que permita a las y los estudiantes desde el cine, reconocer, cuestionar y generar una postura crítica frente a las representaciones sobre los sujetos relacionados con el narcotráfico y evidenciar de qué manera estas han permeado la vida cotidiana para así, no solo poner en discusión la legitimidad social que sustentan las representaciones, sino también la normalización de estas.

En esta medida, las preguntas que orientarán este trabajo de grado serán:

Pregunta general:

- ¿Cómo articular las representaciones del narcotráfico (re)producidas en el lenguaje cinematográfico para construir una matriz analítica que incentive otras narrativas del fenómeno en la escuela?

Preguntas específicas:

- ¿Desde qué perspectivas se han abordado las categorías: representación, cine, narcotráfico y cómo se relacionan estas con la escuela?

- ¿Cuáles son las representaciones sobre los sujetos relacionados con el narcotráfico?
- ¿Cómo se (re)producen representaciones sobre el narcotráfico en el cine?
- ¿De qué forma las representaciones producidas y reproducidas en el cine del narcotráfico afectan la cotidianidad y las experiencias de las y los estudiantes?

1.2 Estado de la investigación: sobre el abordaje de las categorías desde múltiples perspectivas

Para brindar un contexto analítico e investigativo al preguntarnos por producción de representaciones sobre el narcotráfico y el cine en la escuela, no podemos ignorar el trazado teórico y práctico al respecto, que desde distintos ámbitos de las Ciencias Sociales, enriquecen nuestra mirada. En este sentido, en distintas plataformas de búsqueda como Redalyc, Scielo y Google Académico, encontramos trabajos asociados en su mayoría al posestructuralismo, los estudios sociales y culturales y los estudios feministas y de género, que agrupamos según sus temáticas, conceptos y categorías en común con el fin de dar cuenta del contexto y las propuestas de investigación de las categorías ya mencionadas.

Bajo este orden de ideas, el primer tema a abordar será *El análisis del cine* en el que se construyeron tres apartados a partir de las categorías y conceptos abordados en los textos, que se encontrarán en el siguiente orden: *Discurso o lenguaje cinematográfico*, *Narratividad y narración* y *La relación del cine, la historiografía y las estrategias didácticas de enseñanza de la violencia política en Colombia*.

El segundo tema será *El narcotráfico, más que una economía ilícita*, en el cual se abordarán los apartados de *Dispositivos de legitimación del narcotráfico y la construcción de la narcocultura*, *Construcciones generizadas de la clase criminal* y *la propuesta transfeminista de Sayak Valencia*.

Por último, el tercer tema, *Representaciones de género, entre la necropolítica y el biopoder*, será trabajado a partir de las categorías de *El cuerpo construido* y *La biopolítica y la heterosexualidad como una tecnología social*.

1.2.1 El análisis del cine.

Discurso o lenguaje cinematográfico.

En este apartado se ubican los trabajos de Luisa Fernanda Muñoz Rodríguez (2016), *Violencia simbólica y dominación masculina en el discurso cinematográfico colombiano* y Azul Kikey Castelli

Olivera y Rosa María Valles Ruiz (2015): *Representaciones femeninas en el cine: poder y género en la película Rosario Tijeras* de

Luisa Muñoz, da cuenta de la violencia simbólica en las películas Rosario Tijeras (2005), Sin tetas no hay paraíso (2010) y El arriero (2009), a través del análisis del discurso cinematográfico propone una semiótica del relato desde el enfoque estructuralista barthesiano (Muñoz, 2016), de este modo, la autora separa las unidades de análisis relacionadas con el nivel de enunciación a través de la descripción de las acciones de los personajes y su nivel de narración.

Azul Castelli y Rosa Valles (2015) analizan la representación femenina de la protagonista de Rosario Tijeras, por medio de los elementos del género, orientadas por la propuesta de Joan Scott, desde los que se realiza un análisis formal en el que describen los antecedentes temporales, el contexto de la película y analizan el lenguaje cinematográfico representado en los planos, movimientos de cámara, el uso de la música y del color y los juegos temporales.

En ambas investigaciones encontramos una categoría en común: la primera utiliza el discurso cinematográfico y la segunda, lenguaje cinematográfico y coinciden en que estas son el reflejo o producto tanto del momento como del discurso hegemónico imperante, por lo que como enuncia Muñoz (2016), el discurso o lenguaje cinematográfico funciona como reproductor de las representaciones de género enmarcadas y por ende, en dicho marco temporal y discursivo.

Sin abandonar lo anterior, para Castelli y Valles (2015) se debe tener en cuenta que estas representaciones de género se construyen a partir de símbolos y mitos; conceptos normativos, religiosos, científicos, legales, educativos, instituciones y organizaciones sociales y la identidad; lo que para Luisa Muñoz (2016) se materializa en los cuerpos femeninos sobre los cuales se ejerce una violencia simbólica que se instaura subjetivamente en el discurso y a la cual, como lo menciona la autora, según Bourdieu y Wacquant, todos los agentes sociales contribuyen.

En *Violencia simbólica y dominación masculina en el discurso cinematográfico colombiano* (2016), Muñoz concluye que en las películas analizadas “se observa la determinación y estructuración de los roles estereotipados en relación con la enunciación de lo femenino” (p. 90) y que esto está relacionado con el marco institucional de representación que ha perdurado en el cine hegemónico. Lo anterior se traduce en la instauración de mecanismos de la violencia simbólica que estereotipan los cuerpos femeninos y los sitúan en la subalternidad, vinculada al campo de lo sexual a partir de relaciones de dominación.

Para el caso de *Representaciones femeninas en el cine: Poder y género* en la película Rosario Tijeras, Castelli y Valle (2015), a modo de conclusión resaltan el papel del

personaje (Rosario) pues a pesar de que no logra romper con los estereotipos, ni superar su propio contexto, no tiene la misma representación de las mujeres sumisas y víctimas, por el contrario, es una mujer valiente y fuerte, pese a su contexto permanente, por lo que, según las autoras, puede considerarse como feminista ya que rompe con los roles de género tradicionalmente asignados. Sumado a esto, rescatan la importancia de la novela y de la película como narraciones producto de la historia y la sociedad colombiana.

Narratividad y narración.

Los trabajos aquí citados abordan los conceptos de narración y narratividad en el cine sobre el conflicto armado y el documental en Argentina, en este sentido encontramos por un lado el texto: *Conflicto Armado y cine colombiano en los dos últimos gobiernos* de la comunicadora social Sandra Lucía Ruiz (2017) donde se enuncia un interés investigativo enfocado en evidenciar a través de las temáticas, la forma y la construcción de lugares y de historias desde las que se constituye la dimensión narrativa en el cine sobre el conflicto armado, esto ligado a los postulados de David Bordwell donde se abandona la cuestión del narrador y se enfoca en identificar una serie de indicios y preceptos que orientan a los espectadores a través del filme. Dichos indicios hacen que los espectadores participen en la estructura fílmica por medio de una cadena de eventos que se enmarcan en una relación causa y efecto que sucede tanto temporal como espacialmente (Ruiz, 2007).

Por otro lado, encontramos en el texto de María Belén Ciancio (2009): *El cine como lenguaje de la memoria: Un análisis del nuevo documental argentino a través de Memoria del Saqueo y Los Rubios*, la narratividad basada en la filosofía de Gilles Deleuze, definida desde su relación con la imagen y los enunciados que esta crea y que

constituyen a su vez unos enunciables: “una materia pre-sintáctica, pre-significante y pre-lingüística. La narratividad del cine sería posible porque un lenguaje puede adueñarse de esta materia formada semiótica, estética y pragmáticamente” (Ciancio, 2009, p. 3).

Dicho esto, es más sencillo comprender la propuesta metodológica del trabajo de Sandra Ruiz (2007), quien enumera cinco aspectos interrelacionados:

1. Temáticas: tiene en cuenta la distinción historia y argumento para determinar la temática central y las secundarias presentadas por las películas.

2. Causalidad: se refiere a la segmentación de las películas, determinando sus puntos de giro, para evidenciar cómo se encadenan los hechos en un movimiento continuo de principio a fin, descubriendo cuáles son los eventos o las acciones de personajes en causa-efecto que hacen mover la historia.

3. Construcción de espacio: referido a la construcción de lugares y ambientes en torno a los cuales giran o se producen las acciones, a través de locaciones, elementos estilísticos de ambiente y utilería y al concepto de espacio en pantalla que incluye planificaciones, angulaciones, movimientos, encuadres y sonidos.

4. Construcción de tiempo: teniendo en cuenta la duración del argumento y la historia, el orden y la frecuencia temporal, determinados a través del montaje lineal, alterno o paralelo, los ritmos de las tomas y las relaciones entre los cortes y sus significados en la unidad de la película.

5. Flujo de información: determinando cómo se presenta la información ante el espectador a través de indicios que determinan el rango (ampliación de

informaciones) y la profundidad (reflexión sobre las informaciones) durante el desarrollo y la presentación encadenada de los eventos (p. 90)

En esta matriz se encuentran los intereses de su investigación, ya que de esta forma logra construir conceptos que evidencian similitudes en los argumentos principales de las películas, las cuales se agrupan en tres tipos de narrativas, la primera es la narrativa de las causas donde se encuentran aspectos del conflicto armado como las raíces ideológicas, el abandono estatal y la débil identidad nacional, y la segunda: las narrativas de las características situadas en un conflicto irregular y prolongado, el control territorial y los nexos con la droga/narcotráfico. Por último se encuentran las narrativas de los actores del conflicto representados donde se plasman diversidad de sujetos como extranjeros, guerrillas, militares, periodistas, población víctima del conflicto entre otros.

María Ciancio (2009) en el texto realiza un análisis que reconoce los aportes de Gilles Deleuze para el estudio del cine y la memoria, a la vez que cuestiona algunos de sus postulados relacionándolos con la producción fílmica latinoamericana de los años sesenta. En principio se plasma como Deleuze identifica una crisis en la imagen que genera una fuerte ruptura entre la imagen-movimiento representada en el cine clásico, la cual construye una narración en cadena, donde a través de la unión de esquemas sensorio-motrices demuestra un carácter lineal y la imagen-tiempo representada en el cine moderno y cuyo elemento articulador del relato es la memoria, entendida no como evocación sino como actualización de algo que se encontraba en estado virtual.

Dicha crisis generó una condición particular ya que si bien la representación de masas se ve imposibilitada por el vínculo entre el cine y los totalitarismos, aflora una serie de productos cinematográficos en lo que Deleuze denomina tercer mundo, que se inscriben

en una construcción de utopías y de creación de identidades colectivas. Es en este punto donde la autora señala la necesidad de ampliar dicho postulado ya que no da cuenta por un lado del accionar político de estos filmes y no reconoce la consolidación del documental en el cine latinoamericano, y por otro, deja de lado señalar como un factor relevante de dicha crisis de la imagen-movimiento fue la falencia de la misma para contar ciertos acontecimientos que se producen en esa crisis permanente de las sociedades actuales y que deben ser proyectadas para evidenciar las memorias de los pueblos oprimidos (Ciancio, 2009).

En esta medida, encontramos en el trabajo de Sandra Ruiz elementos que permiten situar los indicios que las películas tienen para orientar al espectador, esto devela los intereses del filme y permite generar una mirada detallada de lo que allí se muestra, cuestión que se debe tener en cuenta en el proyecto, al momento de analizar las películas.

Respecto al trabajo de María Ciancio, si bien enuncia las potencialidades del documental en torno a su actividad política no es de nuestro interés abordar el formato documental, sin embargo, no se puede perder de vista el potencial transformador y crítico de los distintos materiales audiovisuales.

La relación del cine, la historiografía y las estrategias didácticas de enseñanza de la violencia política en Colombia.

Para caracterizar las posibilidades de que se presentan en esta relación, nos permitimos iniciar con el trabajo *El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas* de Pablo Alvira (2011), el cual realiza un rastreo de los orígenes de la relación cine-historia y sus potencialidades. Aunque esto no es lo que

vamos a abordar ya que no se encuentra enmarcado en nuestro interés investigativo, lo que nos interesa es, evidenciar la potencialidad del cine por su carácter integral y situar algunos elementos cinematográficos que configuran una perspectiva de representación presentada desde la historiografía.

La visión integral del cine se enmarca en los procesos que este contiene: “La historia plasmada en imágenes muestra su característica principal: ser un proceso de relaciones sociales cambiantes en el que las cuestiones políticas y sociales –de hecho, todas las cuestiones del pasado, incluido el lenguaje- están interrelacionadas”. (Alvira, 2011, p. 10). Los elementos cinematográficos que sitúa este artículo son los utilizados en su estructura narrativa, estos son condensaciones, síntesis y simbolizaciones que se han transformado a través del tiempo. La importancia de identificar dichos elementos radica en que

estas operaciones deben ser mínimamente decodificadas para evitar aquel error que los críticos de perspectivas como la que aquí se presenta dan por sentado que se va a cometer: ver el cine como un vidrio transparente, tomar la imagen y el relato como lo real y no como lo que es, una representación. (Alvira, 2011, p. 13).

La construcción de representación sostiene modos históricos los cuales se reducen en este análisis a las opciones estético-narrativas y a los contextos-socioculturales.

Para ampliar esta necesidad de decodificar elementos de la estructura narrativa, en el análisis historiográfico se aborda la escuela como un escenario que puede darle un horizonte, para esto es importante señalar los aportes del trabajo *La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales* de Diego Arias (2016),

que se pregunta por cuáles son los acercamientos de la didáctica para tratar los sucesos de la violencia política en Colombia, para esto realiza un acercamiento desde la memoria (que se halla en permanente tensión entre varios intereses políticos que tratan de imponerle significado), la historia reciente (señalando el creciente interés de tratar eventos traumáticos de carácter político en el aula, a la vez que critica la mirada funcionalista de los gobiernos y su implantación de cátedras para solucionar problemáticas sociales) y las estrategias audiovisuales.

Utilizando planteamientos de Lorentz y Jelin, y orientado por el objetivo de develar “el peso de un pasado traumático en las generaciones que no vivieron la crudeza de algunos sucesos y que lo ven distante en el tiempo, puede devenir en la repetición hueca y en la ritualización banal” (Arias Gómez, 2016, p. 256), sitúa históricamente el proceso que muestra el filme y aborda este mostrando pues:

hay que mostrar la complejidad de las causas, de los crímenes en los ámbitos político, económico social e intelectual” articulado a la importancia de que las actividades escolares “subrayen las resistencias y los actos de salvamento que dirigieron a la humanidad en la lucha contra la barbarie. (Arias Gómez, 2016, p. 256).

Ampliando este último punto el autor propone educar la mirada, una de las estrategias nombradas en el texto para el abordaje de las películas es el planteado por Ángela Bermúdez el cual presentaremos en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Herramientas para la indagación crítica, propuestas por Andrea Bermúdez. Autoría propia (2018)

Nombre	Ejercicio	Metáfora
Plantear problemas	“cuestionar ciertas afirmaciones basadas en el poder de la autoridad o de la tradición, sus Incoherencias y su descuido respecto a sus implicaciones en lo moral y lo humano. Es preguntarse por las lógicas de poder y saber que vehiculan determinados discursos hegemónicos”	El radar
Escepticismo reflexivo	“consiste en el escrutinio de los argumentos y procedimientos del pensamiento, el examen de los supuestos y el develamiento de las distorsiones, es decir, hay que revisar la coherencia de las argumentaciones, su soporte en evidencias, los intereses de las premisas no objetadas y los fundamentos ideológicos presentes y que se legitiman.”	Bisturí
Multiperspectividad	“identificar, reconstruir y coordinar distintas perspectivas que son relevantes para comprender un problema”	Director de orquesta
Pensamiento sistémico	“este consiste en la deconstrucción y reconstrucción de los procesos más amplios en los que los sujetos actúan.”	El lente de una cámara

Autoría propia, 2018

El autor reconoce que esta propuesta permite tener una doble perspectiva de lo micro a lo macro y viceversa, además de ser una habilidad que favorece el sentido de la agencia. En ese mismo sentido el autor referenciando a Dussell y Gutiérrez en el texto *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, señala el proceso de la pedagogía de la imagen la cual permite que los estudiantes analicen los contenidos del filme y relacionar estos con otras imágenes, textos, relatos y miradas.

En conclusión la relación entre historiografía, cine y escuela nos arroja ciertos puntos que vale la pena tener en cuenta en nuestro proyecto de investigación: en primer lugar, nos señala los elementos que la estructura narrativa del cine usa para representar la realidad, en segundo, permite problematizar el alcance de los modos históricos de la representación cinematográfica planteados por la historiografía, en tercer lugar, reconocer la importancia de situar históricamente en nuestro caso los acontecimientos del cine del narcotráfico, permite desde allí llevar a cabo “una nueva mirada de un viejo problema”, introduciendo un análisis desde las representaciones, y por último, conocer algunas estrategias didácticas que metodológicamente nos sitúen en lo que se ha realizado con medios audiovisuales y así tener insumos para ampliar nuestra propuesta.

1.2.2 El narcotráfico, más que una economía ilícita.

En este apartado abordaremos una serie de trabajos agrupados en tres categorías, primero se encuentran los *Dispositivos de legitimación del narcotráfico y la construcción de la narcocultura*, en esta encontramos los trabajos *Iglesia católica, Estado y Narcotráfico un desafío hacia el siglo XXI* de Nora Pérez-Rayón (2006) y *Narrativa de la narcocultura, estética y consumo* de Anajilda Mondaca (2014).

La segunda categoría se denomina *Construcciones generizadas de la clase criminal*, esto debido a una relación de los conceptos de producción y representación de género y de clase criminal de Sayak Valencia, en esta categoría se agrupan tres textos el primero *El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: Crimen organizado, masculinidad y teoría queer* de Guillermo Núñez Noriega y Claudia Esthela Espinoza (2017), el segundo *La mujer en el “narcomundo”. Construcciones tradicionales y alternativas del sujeto femenino* de las autoras Lilian Paola Ovalle y Corina Giacomello (2016) y por último el texto *Masculinidades en la narcocultura: el machismo, los buchones y las mangueras* del autor Marco Núñez (2017).

Dispositivos de legitimación del narcotráfico y la construcción de la narcocultura.

El narcotráfico como economía ilícita, al posicionarse en nuevos territorios busca primero situar un sistema de valores que logre legitimar sus dinámicas, para esto se activan diferentes dispositivos que le permiten existir tanto económica como socialmente. La complejidad de dicha legitimidad se materializa en el plano de lo cultural y lo simbólico, y genera también estrechos lazos con diversas instituciones basadas en relaciones clientelares y de intereses monetarios. Estas prácticas se presentan bajo el concepto de narcocultura descrita como el despliegue de una variedad de objetos simbólicos y concretos en una sociedad histórica permeada por la violencia y la inseguridad, pero también por la complejidad cultural y social con las que sus miembros asumen el fenómeno del narcotráfico (Mondaca, 2014).

Anajilda Mondaca (2014), realiza esta conceptualización de “narcocultura” a través de una metodología fenomenológica en una investigación social de tipo cualitativo que está orientada sobre la experiencia vivida y sustentada en un marco de comprensión y de

análisis de la realidad humana. La etnografía le permitió desagregar lo cultural en objetos más específicos, como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural y de la comprensión de reglas de interacción. Sumado a esto hace un análisis del discurso para inferir, interpretar y explicar los enunciados de la música, la arquitectura, el discurso de los actores y las imágenes de la vida cotidiana.

Otro dispositivo útil en la legitimación del narcotráfico en lo regional-local fue la iglesia católica que aprovechó la religiosidad de la mayoría de los mexicanos y el control territorial que poseía, la unión de estas dos instancias se evidencia en el acompañamiento a estos, bendiciendo sus locales de lavado de dinero, ofreciendo sus bautizos, matrimonios y en algunos casos asistiendo a sus fiestas y recibiendo sus limosnas. En el trabajo *Iglesia católica, estado y narcotráfico. Un desafío hacia el siglo XXI* de Nora Perez-Rayon describe a la iglesia como

una institución religiosa cuyas acciones y posiciones encuentran justificación en valores universales y trascendentes; en consecuencia, sus decisiones y motivaciones encuentran su fundamento más allá de los cálculos racionales y temporales. El proceso de institucionalización ha llevado a la Iglesia a desarrollar un complejo mecanismo de ingeniería política para el mantenimiento de la identidad, el orden, la unidad, la jerarquía, la disciplina, las proposiciones y las sanciones, y en general, de los equilibrios que combinan tradición con adaptabilidad. (Pérez-Rayón, 2006, p. 141).

En consecuencia con esto, se pueden relacionar los estudios de caso con los conceptos de narcocultura, objetos simbólicos y objetos concretos; como “objetos simbólicos” se

pueden señalar los producidos por la tradición selectiva, que se enmarca “en la intención de seleccionar de un pasado o presente las tradiciones y símbolos, héroes oficiales y héroes locales que más se acomodan a sus intereses y percepciones”. (Pérez-Rayón, 2006, p. 158). Esto se puede ver materializado en Jesús Malverde, un santo no canonizado, patrón de pobres, criminales e inmigrantes, cuyo trasciende décadas e incluso existen templos que llevan su nombre.

Los “objetos concretos” pertenecientes a esta narcocultura y que logran perpetuarla y legitimarla se enuncian desde alianzas con políticos hasta con altos cargos eclesiásticos y militares, tal vez la forma más efectiva de lograr hacerle frente al descontento y la iniciativa ciudadana es el desarrollo de una cultura del miedo “teniendo al miedo de la población como aliado, el narcotráfico exhibe su crueldad e impunidad dejando una sensación de impotencia en la sociedad, sensación que se beneficia de la percepción popular de que el gobierno está metido en el negocio”. (Pérez-Rayón, 2006, p. 149).

Es así como se puede identificar la necesidad de legitimación social para la economía del narcotráfico, particularmente en México, pues como evidencian las autoras, son procesos tan consolidados históricamente que permean todas las esferas de la sociedad, tanto institucionales como culturales y simbólicas.

Construcciones generizadas de la clase criminal.

La lógica masculina del hombre proveedor, del macho mexicano, una figura emergente de la Revolución Mexicana, cuyos valores morales y sociales se reducen a tres: la indiferencia ante el peligro; el menosprecio a las virtudes femeninas y la

afirmación de la autoridad en cualquier nivel, se reduce a raíz de los múltiples problemas del estado mexicano para autolegitimarse.

Estos problemas se pueden identificar fácilmente, entre ellos se encuentra la repetición de un discurso de ascenso y progreso social basado en una lógica colonialista, lo que deviene en otra problemática: el desmoronamiento del Estado nación y el intento de construir una democracia de discurso. A partir de esto, empieza a consolidarse una clase criminal ya en ascenso, que permitiría a los machos mexicanos tener el poder adquisitivo de nuevo y mantener su función de proveedor.

La consolidación de esta clase criminal, de la mano del narcotráfico en el contexto mexicano da como resultado una gran cantidad de víctimas, una ruptura en los tejidos sociales y un debilitamiento institucional, Sayak Valencia (2014) introduce en este sentido el concepto de *capitalismo gore*, que hace referencia al

derramamiento de sangre explícito e injustificado (como precio a pagar por el Tercer Mundo que se aferra a seguir las lógicas del capitalismo como una forma de legitimidad y progreso), al altísimo porcentaje de vísceras y desmembramientos, frecuentemente, mezclados con el crimen organizado, el género y los usos predatorios de los cuerpos. Todo esto por medio de la violencia más radical como herramienta de necro-empoderamiento y reafirmación machista". (2014, p. 74).

Dicho esto, la autora plantea una propuesta desde el transfeminismo, que se define como un movimiento surgido en el 2008 por medio de redes feministas transnacionales, que reúne reflexiones y aportes de distintas voces y corporalidades y está construido

conjuntamente por lo que ella denomina minorías raciales, sexuales, económicas y migrantes que lo nutren discursiva y políticamente (Valencia, 2014).

La propuesta en concreto plantea un proceso de deconstrucción y transformación y se configura como una apuesta de trabajo por nuevas masculinidades transgresoras frente ese *capitalismo gore*, que problematice lo que los convierte en *sujetos endriagos* y las condiciones de posibilidad construidas desde el necro-empoderamiento que es definido por esta autora como

procesos que transforman contextos y/o situaciones de vulnerabilidad y/o subalternidad en posibilidad de acción y auto-poder, revirtiendo así las jerarquías de opresión pero que los reconfiguran desde prácticas distópicas para hacerse con el poder y obtener a través de este enriquecimiento ilícito y autoafirmación perversa (Valencia, 2014, p. 73).

Tomando el concepto de *clase criminal* de Sayak Valencia como aquella que es el motor económico de los países “tercermundistas” que han sufrido crisis consecutivas y, entendiendo las construcciones generizadas desde la producción y representación del género tanto femenino como masculino, abordadas en el texto de Guillermo Núñez y Claudia Espinoza (2017), donde se evidencia que el aspecto fundamental de la clase criminal que se analiza, se refiere al narcotráfico, principalmente a cómo este genera unos dispositivos de poder sexo-genérico atravesados por la construcción de sujetos heteropatriarcales, la forma en la que funcionan estos dispositivos es recurrente, aparece de nuevo la narcocultura como un lugar desde donde se constituye e “interpela a los sujetos en cuanto que proyectos ideológicos de identidad sexo-genérica y los constituye como sujetos idóneos para sus actividades” (Núñez & Espinoza, 2017, p. 109) y que

además, “se presenta como un régimen ideológico de sexo-género igual que la familia, los medios de comunicación y las instituciones del Estado” (p. 110)

La narcocultura como universo simbólico propio posee también unas prácticas reguladoras dentro de sí misma, como lo son la violencia física, el anhelo de poder y la persecución constante al prestigio social, esto se articula a una oferta de proyectos ideológicos de una identidad sexo-genérica poderosa por tratarse de una masculinidad edificada con imágenes de armas, riquezas, autoridad sobre otros y hetero-erotismo en abundancia (Nuñez & Espinoza, 2017).

Dicho esto, se puede hacer un símil entre este código sexo-genérico de la narcocultura y la difusión de sus barreras con la cultura oficial, como se muestra en el texto *La mujer en el “narcomundo”. Construcciones tradicionales y alternativas del sujeto femenino* de las autoras Lilian Paola Ovalle y Corina Giacomello (2006), donde se afirma que

las fronteras entre la “narcocultura” y las culturas oficiales se presentan bastante borrosas y se pueden enumerar varios ejemplos para corroborar esto. El derroche, la opulencia, la transgresión, el incumplimiento de la norma y el machismo son, entre otras, prácticas sociales continuamente asociadas al “narcomundo”; sin embargo, vemos que todas ellas son en mayor o en menor medida prácticas recurrentes en las culturas oficiales (Ovalle & Giacomello, 2006, p. 299).

Se evidencian diferencias metodológicas en ambos trabajos, pues el texto de Guillermo Núñez y Claudia Espinoza presenta la narcocultura como dispositivo sexo-genérico a través de una consulta documental desde la criminalista y el énfasis sociocultural que llevo a plantear que la narcocultura produce un tipo de sujetos a partir

de su sistema de valores. La metodología de Ovalle y Giacomello se enfoca en realizar una sistematización de notas de campo recogidas en un trabajo conjunto con mujeres que habían pertenecido directa o indirectamente al narcomundo.

A partir de esta sistematización el narcomundo puede entenderse como

un escenario de producción de formas particulares de vida a partir de la convergencia en la actividad de producir o traficar sustancias psicoactivas ilegales. En otras palabras, se hace referencia a una entidad sociocultural que se objetiviza en un conjunto de prácticas como la opulencia, el derroche, el consumo demostrativo, la transgresión y la violencia (Ovalle & Giacomello, 2006, p. 299).

A través del trabajo de campo las autoras develan que el papel de la mujer en ese narcomundo no es tan pasivo como se suele representar y en esta medida, son reprochadas constantemente por la sociedad, incluso cuando el narcotraficante que puede ser su hijo, su esposo o su padre, está en la cárcel.

Surge así la necesidad de teorizar acerca del papel de lo masculino y cómo este también se produce y es producido, un trabajo que se encuentra en este registro es el del autor Marco Alejandro Núñez (2017), *Masculinidades en la narcocultura: el machismo, los buchones y los mangueras*, donde el sistema de valores legado por la narcocultura se apropia en el buchón o manguera (forma peyorativa), para que este construya una masculinidad tosca, violenta y abusiva, en la que ejerce la dominación a través de la violencia contra mujer.

Estos buchones o mangueras no gozan de ningún prestigio social pues son de bajo rango dentro de la estructura del narcomundo y su importancia su relación con los

capitales que provee el narcotráfico: las armas, el dinero y las relaciones sociales de impunidad (Nuñez M., 2017).

1.2.3 Representaciones de género, cuerpos generizados: entre la necropolítica y el biopoder.

Cabe incluir este subtítulo dado que aunque el género no es una categoría analítica explícita en el presente trabajo, las perspectivas a continuación consignadas nos permitieron un análisis más amplio de la categoría de representación, tanto en la práctica como en la sistematización de la experiencia, como se verá en el respectivo apartado.

En este punto encontramos las investigaciones de Gabrielle Pannetier–Leboeuf (2017), *¿Víctimas del necropoder? La construcción del cuerpo femenino en el cine mexicano sobre el narcotráfico*; Meri Torras (2007) *El Delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia*; Carlos Alberto Leal Reyes (2017), *El género como representación: una lectura desde el biopoder y Feminismos latinoamericanos: deseo, cuerpo y biopolítica de lo materno* de Carol Arcos Herrera (2018) , los cuales se dividirán igual que en los apartados anteriores, a partir de categorías en común, dos en este caso:

El cuerpo construido.

Meri Torras (2007), desde los estudios de género y feministas, en *El Delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia* nos habla sobre una multiplicidad de cuerpos que son inacabados y a su vez constituidos discursivamente desde una perspectiva binaria entre género-sexo y natural-artificial, que es regida por la heterosexualidad normativa, refuerza la reducción al sistema binario de sexo-género y a las categorías de hombre versus mujer, lo que se materializa a través del lenguaje

Dicho esto, la autora, guiada por los planteamientos de Teresa de Lauretis y de Judith Butler describe el género como un conjunto de efectos producidos en los cuerpos y las relaciones sociales, entendiéndolo como una materialización político-cultural que no tiene existencia previa al lenguaje y al discurso.

De este modo, Torras enuncia el devenir del cuerpo pues más allá de tener o ser un cuerpo, nos convertimos en uno sexo-generizado a partir de una negociación como individuos en tres aspectos: el disciplinamiento, bajo el control y vigilancia de las instituciones sobre los cuerpos que lo esculpe según una identidad establecida, ya sea hombre, mujer, blanco, negro, etc. y que busca mantenerlos normalizados; la “encrucijada sociocultural” que actualiza y norma los cuerpos dependiendo del contexto en el que se encuentre y por último, uniendo a los dos anteriores; la interpretación del cuerpo como una frontera entre la normalización jerárquica establecida a partir del disciplinamiento y el entorno social que constituye el cuerpo mismo y la construcción del entorno por este desde la transgresión a lo establecido. Dicha frontera no es ni fija ni eterna pues “no puede subsumirse ni al simple pensamiento ni a la pura materialidad sobre todo por su capacidad perceptiva”. (Torras, 2007, p. 24).

Teniendo en cuenta lo propuesto por Meri Torras, incluimos en esta categoría a la ya mencionada Gabrielle Pannetier-Leboeuf y su análisis sobre el cuerpo femenino en el cine mexicano. En *¿Víctimas del necropoder? La construcción del cuerpo femenino en el cine mexicano sobre el narcotráfico*, encontramos que se sitúa desde teorías fílmicas feministas para el análisis de la película “Miss Bala” de Gerardo Naranjo (2009) y el cortometraje “El otro sueño americano” de Enrique Arroyo (2004).

Para esta autora, el cine es una ficción de la realidad, su análisis y los resultados de la investigación están sujetos a la construcción de los cuerpos de las protagonistas a partir de una normalización jerárquica en este caso, proveniente del *necropoder*, contrario al biopoder, abordado a continuación y entendido como el poder de hacer morir y dejar vivir que en los productos audiovisuales citados por la autora, se le otorga a los narcotraficantes y a las fuerzas policiales y de la *vida nuda* en la que estos últimos reducen los cuerpos de las mujeres protagonistas a su existencia fisiológica a partir de la cual pueden ser asesinadas con impunidad o sometidas a la instrumentalización de sus cuerpos (Pannetier Leboeuf, 2017).

La biopolítica y la heterosexualidad como una tecnología social.

En este apartado se recogerán los postulados principales de los textos *El género como representación: una lectura desde la biopolítica* de Carlos Alberto Leal Reyes (2017) y *Feminismos latinoamericanos: deseo, cuerpo y biopolítica de lo materno* de la autora Carol Arcos Herrera (2018).

Entendiendo la biopolítica desde los planteamientos de Foucault citados por Carol Arcos (2018) como “la consideración de la vida por parte del poder, vale decir, la presencia de una cierta tendencia a la estatización de lo biológico, momento que él ubica en el siglo” (p. 37), y la heterosexualidad desde Judith Butler y Preciado, entendida por Carlos Leal como:

una tecnología social y no un dato natural, por lo tanto, los órganos sexuales como tales no existen, sino que son el producto de esa tecnología, que prescribe el contexto en el que adquieren su significación. El hecho de excluir ciertas

relaciones entre géneros y sexos son operaciones de fijación que naturalizan las prácticas sexuales para que no salgan de la (hetero) norma (Leal, 2017, p. 163)

En esta medida, se pueden encontrar dos visiones complementarias de género: por un lado, Leal ve en el género una construcción histórica con múltiples fisuras y contradicciones las cuales posibilitan alternativas de placer, es decir, como una posibilidad, mientras que Arcos cuestiona la relación género femenino y maternidad como si fuesen interdependientes la una de la otra, pero a la vez reconoce experiencias de maternidad que posibilitan un accionar político y la construcción de un tejido social, concretamente en el contexto boliviano:

El tejido simbólico en torno a la biopolítica de lo materno se compone, sobre todo en Bolivia, desde las diferencias de género, clase, raza y espacio geopolítico, lo que inaugura un pensamiento feminista creativo y provocador que pone en jaque la posibilidad de estados neoliberales o ‘posneoliberales’ con perspectiva de género”. (Arcos, 2018, p. 54).

Dicho ejemplo plantea hacia dónde deben ir dirigidas las luchas feministas (anti-patriarcales y anticoloniales), y se encuentra enmarcada también en las demandas feministas que no han sido acogidas por Evo Morales y que generan una fuerte tensión con el Estado.

Se puede inferir que la biopolítica y la tecnología social legada por la heteronormatividad se encuentran estrechamente relacionadas, a la vez que se puede encontrar en el género un concepto amplio que es necesario disputarse desde diferentes

ámbitos, por medio de esta disputa se le puede hacer frente a los dispositivos represivos del mismo que surge del carácter histórico y socialmente construido del mismo.

En esta medida, se entiende el cine como producto audiovisual, que igual que el narcotráfico a través de la narcocultura o el narcomundo, producen y reproducen representaciones que permean la lectura que el espectador hace del mundo. De aquí la importancia de buscar alternativas para trabajar ambos ámbitos en la escuela, siendo los estudiantes espectadores activos de ambos dispositivos, como se verá en la posproducción y producción de toda esta trama en los apartados posteriores.

2. Pre-producción: fundamentación teórica del trabajo

Tal como en el proceso de creación de un filme, esta propuesta pedagógica tiene una etapa de pre-producción en el que fundamentamos teóricamente toda la construcción metodológica para la implementación en el aula. Es por esto que en este capítulo se definirán y relacionarán específicamente las categorías de representación, cine y narcotráfico, para posteriormente mostrar la apuesta metodológica a través de la matriz analítica, el respectivo análisis de las películas y finalmente, toda la caracterización a partir del modelo pedagógico crítico y la planeación para el abordaje de las representaciones (re)producidas sobre el fenómeno del narcotráfico en el cine.

2.1 Construcción teórica del problema

A continuación se consignan las definiciones desde donde se entenderán en el presente trabajo las categorías de representación, cine y narcotráfico desde diferentes autores, por lo que este apartado está dividido en tres partes: el primero La representación, entre la performatividad, el discurso y la materialización, donde se encuentra la manera en la que entendemos la representación desde los aportes de Stuart Hall (2010) y Judith Butler (2002), el segundo es La configuración semiótica de los elementos del lenguaje cinematográfico donde aparecen los aportes de Christian Metz (2002), y por último en Las múltiples dimensiones del fenómeno del narcotráfico se encuentra una amplia teorización del fenómeno del narcotráfico desde la articulación de distintas autoras y autores que se posicionan desde distintas disciplinas.

2.1.1 La representación, entre la performatividad, el discurso y la materialización.

Las representaciones sitúan lugares desde donde las personas comprenden el mundo, de esta manera se constituyen sentidos que influyen en la cotidianidad de los sujetos, es un proceso que correlaciona distintos elementos, la forma en la que dichos elementos

logran esta relación define el enfoque de la producción de sentido que diferentes autores le dan a la representación.

Este es el interés de Stuart Hall (2010) en el capítulo *El trabajo de la representación* del libro “*Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*”, donde el autor enuncia tres enfoques o teorías de la representación los cuales de una u otra manera intentan acercarse a la producción de sentido.

El primero de estos enfoques es el reflectivo, que intrínsecamente se relaciona con la noción de *mimesis* de origen griego y cuyo significado es la imitación de la verdad, es decir el sentido reposa en el objeto o persona en sí misma. El segundo enfoque es el intencional, que coloca la producción del sentido en manos del autor o hablante como creador de este. Si bien hay cierto grado de razón en este postulado, dado que usamos el lenguaje para comunicar cosas únicas para nosotros, la falla para Stuart Hall, se encuentra en que, nosotros “no podemos ser la única fuente de sentidos en la lengua, dado que significaría que podríamos expresarnos en lenguajes enteramente privados”. (Hall, 2010, p. 454).

La falencia en estos enfoques radica entonces en que ambos confunden el mundo material con las prácticas simbólicas y los procesos a través de los cuales operan la representación, el sentido y el lenguaje. Como respuesta a los enfoques anteriores surge el enfoque construccionista o constructivista, dado que como afirma Hall: “ni las cosas en sí mismas ni los usuarios individuales del lenguaje pueden fijar el sentido de la lengua. Las cosas no significan: nosotros construimos el sentido usando sistemas representacionales-conceptos y signos”. (p. 445).

Lo anterior no implica una negación de la existencia del mundo material, imperante en los primeros enfoques, sin embargo, en este enfoque constructivista, es el sistema de lenguaje o cualquier sistema de representación el que dota el sentido. De este modo, “son los actores sociales los que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo, y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo”. (Hall, 2010, p. 454).

En el enfoque constructivista, los ya mencionados sistemas de representaciones se basan en la correlación entre las palabras (signos) y los elementos que permiten entender dichas palabras culturalmente (conceptos), por lo tanto, las representaciones se encuentran enmarcadas en la práctica que otorga una función simbólica a dicha correlación, lo que deviene entonces en lenguaje.

Hay que mencionar, además, que en este enfoque el lenguaje devela el dominio simbólico de la vida, donde las palabras y las cosas funcionan como signos que permiten leer la vida social, y que Hall retrata a través de dos líneas del enfoque constructivista. Por un lado, se esta la *semiótica* con autores como Ferdinand de Saussure y Roland Barthes y por otro, se encuentra enmarcado el discurso, el poder y el sujeto desde Foucault, y su forma teórico-práctica de entender la representación.

La semiótica y el discurso.

El trabajo de Ferdinand de Saussure se reconocerá como constructorista, dado que el aporte teórico desde el enfoque semiótico podía ser utilizado en diferentes campos culturales, para comprender mejor la matriz teórica de este autor es necesario remitirnos a

su conceptualización del signo en donde este se encuentra dividido en dos elementos, el significante relacionado con la forma, por ejemplo, una palabra o una imagen y el significado, articulado a una idea o concepto que es la que en últimas completa el sentido de la forma. Otra característica del signo es que su definición depende de su relación y diferencia con otros signos (Hall, 2010).

Simultáneo a este significante y significado, aparece el sistema que le permite tener un sentido, dicho sistema resulta de una serie de convenciones sociales, enmarcadas en un tipo de sociedad y un momento histórico (signo sujeto a la historia), esto quiere decir que no existe ningún sentido verdadero, natural ni universal de las cosas.

El interés de Saussure era tener un acercamiento objetivo de la realidad desde el lenguaje bajo una perspectiva estructuralista, algo que, si bien es imposible, aporta al estudio de los signos en la cultura y de la cultura como lenguaje, además, tiene efectos muy productivos al dejar trascender esta “objetividad” dando vía libre a la interpretación tal y como lo hizo Roland Barthes.

Lo interesante en Barthes es su interés en participar y leer la cultura popular entendiéndola como un juego de sentido, basándose en dos niveles: la *denotación*, que se refiere a la lectura común que se hace frente a un suceso, un filme o una imagen desde una mirada descriptiva y la *connotación*, la cual está dirigida a realizar una lectura subyacente de lo que sucede. Es allí donde aparecen elementos relacionados con los sistemas de valores, las creencias los marcos conceptuales de una sociedad. Se puede inferir entonces que el uso de Barthes de los conceptos y teorizaciones de Saussure es más flexible y está ligado a la interpretación ya que el proyecto de “una ciencia del significado” es insostenible, esta afirmación implica entonces que la lectura de estos

elementos, signos y conceptos de la sociedad queden en manos de las humanidades y los estudios culturales.

Dado que esta línea da ciertos elementos para la lectura de la sociedad, podemos reconocer el aporte de Saussure y Barthes en el análisis social, pero también, las limitaciones de sus conceptualizaciones, se observa que poco o nada se habla del poder y del discurso. En esta medida, se podría situar una segunda línea dentro del enfoque constructivista: el análisis de Foucault sobre la representación y el sentido.

La línea Foucaultiana constructivista se enfoca en la producción de conocimiento antes que de sentido y realiza su análisis desde el discurso en vez de lenguaje, ya que si bien la semiótica da ciertos elementos para el análisis de la vida social no da cuenta de los conflictos que en esta suceden. Es así, como el discurso aparece como un sistema de representación que relaciona al lenguaje con la práctica, esto entendido entonces como un mecanismo regulador de la conducta de los otros.

Del mismo modo, este discurso, se encuentra relacionado con una periodización histórica desde la cual se produce un sentido no necesariamente continuo ya que la producción de formas de conocimiento, objetos, sujetos y prácticas de conocimiento pueden diferir radicalmente de periodo a periodo.

Es en este registro que Foucault enuncia que es el discurso y no el sujeto el que produce conocimiento puesto que

este sujeto del discurso no puede estar fuera del discurso, pero debe estar sujetado al discurso. En verdad, esta es una de las más radicales proposiciones de Foucault: el “sujeto” es producido dentro del discurso. Este sujeto del discurso no puede

estar fuera del discurso, porque debe estar sujeto al discurso. Debe someterse a sus reglas y convenciones, a sus disposiciones de saber/poder. (Hall, 2010, p. 476).

Foucault aporta entonces nuevos elementos para el análisis de la vida social tales como el discurso y su relación con el poder, lo cual amplía el escenario de la representación y articula también como este poder atraviesa los cuerpos. Es por esto que los sujetos se encuentran sujetos al saber/poder, ya que, si bien los individuos pueden diferir en cuanto a su clase, género, raza y características étnicas no podrán producir sentido hasta que se logren identificar con esas posiciones que el discurso construye.

Frente al enfoque constructivista desde las dos líneas se debe aceptar, propone Hall, un cierto grado de relativismo cultural dado que la producción de sentido, conocimiento, significantes y significados difiere de una cultura a otra, por ende la necesidad de traducción de estas de una manera situada y contextualizada.

Ligado a lo anterior, es de suma importancia rescatar los planteamientos de Judith Butler en sus textos *“Fundamentos Contingentes: El feminismo y la cuestión del ‘posmodernismo’”* (1990) y *“Cuerpos que importan”* (1993), quien desde el posestructuralismo enuncia la constitución del sujeto y la performatividad del género a partir de una normativa cultural, desde donde se puede conceptualizar la categoría de Representación.

En dichos textos Butler coincide con Stuart Hall en las falencias del constructivismo en su figura estructuralista, planteado por Saussure, denominándolo como constructivismo radical, pues según ella y como lo evidencia Hall, aquí la construcción

lingüística se considera como generativa y determinante, como un proceso unilateral, iniciado por un sujeto previo lo “que niega la fuerza constitutiva de la exclusión, la supresión, la forclusión y la abyección violentas y su retorno destructivo dentro de los términos mismos de la legitimidad discursiva” (Butler, 2002, p. 27).

En esta medida, la autora se suma a los postulados de Michael Foucault sobre el poder, en este caso, respecto a la construcción/constitución del sujeto, que indican que si el poder propicia la formación y la sustancia de los sujetos, este no puede ser explicado partiendo del sujeto, pues este es su efecto. En otras palabras, ningún sujeto es su punto de partida, por lo que el poder en este sentido no sería lo que genera el sujeto sino lo que actúa sobre él. Para Judith Butler (2002) entonces, el sujeto se construye mediante la exclusión y la diferenciación, mediadas por las relaciones sociales, matrices de poder y de discurso que producen un sujeto viable y no como creación misma de un sujeto previo voluntarista.

Esta construcción, en tanto está mediada por relaciones sociales y constituida por el poder, se configura como un proceso constante de resignificación en el tiempo, que no culmina y que opera a través de la reiteración de normas (Butler, 1992). Esto puede relacionarse con las contribuciones de John Beverley (2004), sobre representación desde los estudios subalternos, pues para él, existe una estrecha relación entre el poder y la representación y, en el contexto actual de globalización, lo social es el resultado de luchas por y sobre el poder de representación cultural, entre la subalternidad y la hegemonía. (Beverley, 2004).

Retomando a Judith Butler, al ya mencionado proceso constante de resignificación, la autora le asigna el nombre de *performatividad*, descrita como una práctica reiterativa y

referencial a través de la cual el discurso produce los efectos que nombra. Así, en *“Cuerpos que importan”* (2002), relaciona el término performatividad del género con el de materialización, por encima del concepto de construcción planteado desde el constructivismo.

Este sentido, plantea que la materialización se configura como las normas reguladoras del sexo, en este caso, el poder mismo y que obra de manera performativa para materializar el sexo en el cuerpo, posibilitando así la diferencia sexual en lo que ha denominado el imperativo heterosexual. Dicha materialización es entendida entonces como una matriz a través de la cual se construyen los sujetos, que requieren además de la producción de seres abyectos, repudiados pues estos producen a su vez el exterior constitutivo de los sujetos mismos.

Bajo estos preceptos, a través del tiempo se produce un efecto de frontera que le permitirá al sujeto constituirse y representarse como tal a través de la diferenciación y exclusión de otros sujetos y de quienes, por no asumir una reiteración de las normas culturales que surgen en el marco de las relaciones sociales y el ejercicio del poder son determinados como seres abyectos.

A partir de lo anterior, se hace indispensable la perspectiva de Judith Butler pues da cuenta del proceso a través del cual surgen los sujetos generizados y representados de determinadas maneras, dependiendo de las normas a las que acceden desde las relaciones sociales y que ponen en práctica por medio de la performatividad y la materialización.

De acuerdo con esto, se entenderán las representaciones a analizar en el presente trabajo de grado como un proceso performativo conformado a partir del ejercicio de

poder constante sobre las prácticas y relaciones sociales que posibilitan la materialización de sujetos constituidos por la abyección y la exclusión.

2.1.2 La configuración semiótica de los elementos del lenguaje cinematográfico.

Este apartado se divide en dos, en el primer subtítulo: Breve contextualización histórica del cine, aparece la configuración histórica de algunos elementos que devienen en la comprensión del cine como un lenguaje, a través del discurso fílmico compuesto y el discurso en imágenes y en el segundo: El cine como lenguaje y la impresión de realidad, se recogen algunos aportes de Christian Metz (2002) y la manera en la que entendemos el cine en este trabajo.

El cine contemporáneo ha trascendido los elementos de la imagen, el montaje y el sonido como ejes individuales que pueden ser manipulados por el pensamiento del director y generar ciertas conductas en los espectadores. Esto a raíz de la constante transformación técnica del cine y de las dinámicas propias del siglo XX. Es por esta razón que el cine se fue configurando en lo que denomina Christian Metz (2002) como discurso fílmico compuesto que, como se verá más adelante será objeto de estudio de muchos autores y autoras desde distintas disciplinas.

Consideramos entonces necesario realizar una breve contextualización histórica para identificar una serie de elementos y pensamientos que ahora unificados son capaces de contar una historia que de manera situada son perfectamente legibles y además generan condiciones de representación concretas.

La apertura para investigar y teorizar las potencialidades del cine se da una vez saldada una serie de condiciones que se dieron en el siglo XIX, como lo fueron enajenar

el cine de una simple secuencia de imágenes que daban la ilusión de movimiento con historias incipientes en máquinas dignas de una feria o un circo por medio del Kinetoscopio, inventado por Thomas Edison o acoger los efectos del teatro ilusionista francés. Además, fue necesaria una disputa jurídica y tecnológica en la construcción de distintas máquinas de proyección de imágenes como el Cinematógrafo italiano, el Animatografo inglés, el llamado Kulberkatén alemán y el asentado en la historia como ganador de una batalla de patentes con tintes nacionalistas: Cinematógrafo francés de los Hermanos Lumière.

Teniendo en cuenta que este apartado es un trazado histórico reducido, se dividirá en dos momentos abordados en el libro “*Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968) Vol.1*” de Christian Metz (2002). El primero es el *montaje-soberano* cuyos referentes son los directores soviéticos de inicios del siglo XX, y segundo, el *plano-secuencia* desde su relación con el cine sonoro, entendiendo sus aportes desde los escritos del director italiano Roberto Rosellini y el filósofo Merleau-Ponty.

El primer momento, la época del *montaje-soberano* se entiende desde el cine soviético, el cual se posicionó en las primeras décadas del siglo XX con directores como Sergei Eisenstein, que entendía el cine como montaje e intentaba difundir un mensaje a través de este desde películas con protagonistas colectivos que se alzaban en contra de sus patronos, al respecto Metz afirma que:

Eisenstein se formó en la escuela de obras públicas de Petrogrado, antes de 1917.

El mismo declara que su teoría del montaje “montaje de atracciones” le fue

sugerida por el montaje de elementos tubulares al que se dedican ciertos

ingenieros (...) además el cineasta participó en el movimiento constructivista del

joven teatro soviético; admiró el teatro kabuki al que consideraba como un producto de montaje (Metz, 2002, p. 65).

Dicho esto, se entiende el cine en este momento como una serie de elementos pre fragmentados, que como un juego de mecano o de legos, una mente ingeniosa puede unir para contar una historia, a este tipo de montaje se le denominó “montaje de choque”, que se constituía también desde “imágenes no relacionadas entre sí, que se unían para enseñar sin decir, utilizando como herramienta el montaje” (Zoomf7, 2017).

Algunos elementos de este montaje de choque fueron los cortes vertiginosos y cortes suaves que dotaron de cierto ritmo al filme, lo cual generó construcciones narrativas funcionales, ejemplo de esto es el filme de 1925 “*El acorazado potemkin*” de Serguei Eisenstein donde el barco después de un levantamiento de los marineros en contra de sus comandantes ataca con las armas del acorazado al brutal ejército de Odessa el cual perseguía y asesinaba a la población. Al tiempo se yuxtaponen imágenes de estatuas de leones levantándose de un largo sueño, lo cual hace referencia a que los obreros debían levantarse en contra de sus opresores en un mensaje funcional a una difusión con una línea claramente socialista de corte soviético.

Esta funcionalidad del cine como controlador e incitador de las emociones humanas parte de la influencia de Eisenstein de su maestro Lev Kuleshov, que trabajó en sus clases cómo el cine “podía construir significado emocional a partir de la yuxtaposición de planos disonantes” (Zoomf7, 2017). Ejemplo de esto son las estatuas de los leones o el denominado efecto o ley Kuleshov donde a partir de la relación de imágenes se construyen distintos significados y se incentivan diferentes emociones, incluso solo alterando el orden de los fragmentos. Christian Metz (2002) dice que “a Eisenstein no le

bastaba con haber compuesto una secuencia espléndida; pretendía, además, que fuese un hecho de lengua” (p.63).

Este intento por constituir el cine como una lengua, cuyas palabras fuesen las imágenes nunca pudo consolidarse, el cine construido desde el *montaje-soberano* se vio interpelado con la entrada del cine sonoro, sobre el que muchos directores de la época tuvieron ciertas consideraciones puesto que se había pasado de una secuencialidad de fotogramas, a un perfeccionamiento del montaje cuya intencionalidad era generar impacto en los espectadores incluso a nivel de militancia política, ya que para ellos, con el uso del sonido en los filmes se fundirían el cine y el teatro, haciendo que el cine perdiera su estatus como arte, además de complicar su difusión a nivel mundial.

Por esto en 1928 se reunirían Sergei Einstein, Vsevolod Pudovkin y Grigori Aleksandrov y construirían el “*Manifiesto del contrapunto sonoro*”, donde afirmarían su rechazo a que el sonido funcione como la voz de los actores y actrices dado que esto, según ellos, destruiría el arte del montaje,

pues toda incorporación de sonido a estas fracciones de montaje las intensificará en igual medida y enriquecerá su significación intrínseca, y eso redundará inevitablemente en detrimento del montaje, que no produce su efecto fragmento a fragmento sino -por encima de todo- mediante la reunión completa de ellos.
(Dalcó, 2019).

Una vez consolidado el cine sonoro desde todos los ámbitos, no solo desde el acompañamiento de piezas musicales o de ciertos efectos de sonido, varios directores

comenzaron a entender el cine como un lenguaje, para demostrar este cambio Christian Metz (2002) cita a Roberto Rosellini y a André Bazin:

Si el cine aspira a ser un verdadero lenguaje, pensaban, que renuncie en primer lugar a ser una caricatura. ¿El filme debe decir algo? ¡Que lo diga! pero que lo diga sin creerse obligado a manipular las imágenes «como si fuesen palabras» (...) se acabaron los tiempos de la “cine-frase” o la “cine-lengua (p.68).

Es claro en este punto que la soberanía del montaje había terminado y se postulaba como un elemento más del compuesto discurso fílmico que abrió paso al siguiente momento, el *plano-secuencia*, en donde la duración de las escenas podía hacerse más larga y se podían utilizar elementos a parte del montaje, como la voz, los sonidos, la música entre otros.

Christian Metz (2002) citando a Jean Mitry demuestra cómo el cine, a partir de esto es inconcebible sin un mínimo montaje y afirma que el cine debe ser entendido como lenguaje:

un filme está constituido por diversas imágenes que adquieren sentido en la relación que establecen entre sí, mediante todo un juego de implicaciones recíprocas, de símbolos, de elipsis, etc. Se acrecienta aquí la distancia entre significante y significado: surge, claramente, un “lenguaje cinematográfico”. (p.61).

Para reafirmar la dimensión a la que pertenece el cine, Metz (2002) referencia a Merleau-Ponty quien dice que “La ventaja del arte consiste en mostrar como una cosa es

capaz de significar, no mediante alusiones e ideas ya formadas o adquiridas, sino por la ordenación temporal y espacial de los elementos”. (p.69).

El *plano-secuencia* junto con los elementos producidos como la imagen, el ruido y la música tenían que cumplir con la formula base del cine, la cual es según Metz (2002), “denominar “filme” a una gran unidad que nos cuenta una historia”. (p.71). Para que estos elementos cuenten bien una historia era necesario que tuviesen la narratividad *bien sujeta al cuerpo*, es allí donde aparece la denominada por Metz, invasión absoluta de la ficción novelesca en el cine.

Dicho reinado de la “historia” o la novela, genera una prioridad por la continuidad, lo que eclipsaría o combinaría los nombrados elementos con tal de cumplir dicha exigencia, un ejemplo de esto es que:

la imagen, instancia que se considera constitutiva del cine, queda eclipsada por la intriga que ella misma teje (...) El filme, que parece susceptible de dar una lectura transversal mediante la libre exploración visual de cada “plano” es casi siempre objeto de una lectura longitudinal, precipitada, desfasada hacia adelante y ansiosa por la “continuación”. La secuencia no suma los “planos”, los suprime. (Metz, 2002, pág. 71).

Es así como se encuentra un elemento que incluso el cine de la época del *montaje-soberano* dejó de lado, desde el cineasta hasta el espectador al yuxtaponer imágenes incluso al azar logra hallar una continuidad, esta es tomada ahora como materia de trabajo pero rápidamente se vio condicionada por el espectador, dado que dicha yuxtaposición de imágenes depende de una corriente de significación, es decir, hasta los experimentos de

Kuleshov dependían de un tipo de “lógica de implicación” donde los espectadores pudiesen identificar la narrativa del cine. Es allí, donde la imagen se convierte en lenguaje, esto se ampliará en el siguiente apartado.

El cine como lenguaje y la impresión de realidad.

Una vez identificada la continuidad y la dependencia de la “lógica de implicación” de los espectadores, se hace necesaria la desaparición de la noción del cine como una lengua para dar pie al análisis de este como un lenguaje.

La noción del cine-lengua, interés de algunos de los directores anteriores a la década de los treinta, cae por su propio peso dado que los elementos que componen el cine no son incompatibles entre sí, como sí lo son las diferentes lenguas, esto sucede porque en una obra cinematográfica confluyen lenguajes como el verbal con otros más o menos figurados como tal, como lo es la música, la imagen, el ruido entre otros. En palabras de Rosellini citadas por Metz (2002):

el cine es el lenguaje de arte más que vehículo específico. Nacido de la unión de varias formas de expresión preexistentes que no pierden por completo sus leyes propias (la imagen, la palabra, la música, los ruidos incluso), el cine está obligado desde el principio a *componer*, en todos los sentidos del término. (p. 83).

Es complejo entender el cine como un lenguaje sin lengua, es por eso por lo que Christian Metz aborda el concepto de *especificidad cinematográfica*, el cual nos parece pertinente dado que amplía el ya mencionado discurso fílmico y añade un segundo registro de análisis del lenguaje cinematográfico como los es el discurso en imágenes. Se expone a continuación la conceptualización de cada una de estos.

El discurso fílmico remite a la composición cinematográfica en su dimensión artística, es decir este

es específico por su composición. Agrupando “lenguajes” como materia prima, el filme, instancia superior, se ve ineludiblemente proyectado hacia lo alto, hacia la esfera del arte, sin prejuicio de que pueda volver a convertirse en un lenguaje específico en el seno mismo de su integración en el arte”. (Metz, 2002, p. 83).

Este tipo de discurso al ser compuesto nos ofrece grandes bloques de sentido desde la superposición de los elementos y por ende evidencia de nuevo que el cine es un lenguaje, además, es desde allí que da la impresión de que todo es compatible con el cine, esto debido a que dicho lenguaje se relaciona con la dimensión artística.

El discurso en imágenes por su parte es más específico, este empieza a ser tomado en cuenta después de 1930, donde la imagen dependiendo de cómo se utiliza puede ser un vehículo sin ninguna búsqueda de totalización artística o puede convertirse en arte, y al igual que el lenguaje verbal, esta puede tener miles de empleos utilitarios, es decir, puede convertirse en encantamiento, poesía, teatro, novela, etc.

Este discurso es un sistema abierto cuya inteligibilidad está demasiado arraigada a la cultura, la cual es portadora de sentidos situados, que varían de un grupo humano a otro, ejemplo de esto puede ser la expresión del rostro de un protagonista en un filme, o un gesto como el identificado por Roland Barthes en el cine de gánsteres donde incluso un chasquido de dedos es una señal clara de una orden que puede traducirse en ráfaga.

Ahora, es preciso preguntarse por cómo la impresión de realidad se relaciona con los elementos del lenguaje cinematográfico, para esto es pertinente ampliar la impresión de realidad en el cine y como esta se relaciona también con la participación del espectador.

Para Christian Metz (2002), esta impresión de realidad en el cine es uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el espectador. En *Ensayos sobre la significación en el cine 1964-1968*, en el apartado “Sobre la impresión de realidad en el cine”, este autor hace comparaciones frente a la impresión de realidad en el cine, la fotografía y el teatro a través de la teorización de distintos autores como Roland Barthes, Edgar Morin, Jean Leirens, y Albert Michotte, Jean Mitry y Rudolf Arnheim con sus trabajos sobre la psicología de la percepción.

De este modo, Metz (2002) indica que la impresión de realidad, presente en cada una de las técnicas de representación (fotografía, cine, teatro, pintura, escultura, dibujo realista, etc.) es un fenómeno de dos caras, la primera de estas es la duplicación más o menos parecida a su modelo y la segunda, construcción activa o percepción, en esta medida, la interacción constante de ambas genera en el espectador fenómenos de participación.

En este texto, Metz (2002) acoge los aportes de Barthes respecto a la fotografía y la *irrealidad real* de esta, en donde la realidad se encuentra en la anterioridad temporal que se muestra y la irrealidad, en comprender que las cosas fueron así –como lo muestra la fotografía- pero ya no lo son, configurando así la *ponderación temporal*. Diferenciándose en esta medida del cine que apunta hacia un estar allí, presente, y la fotografía a un haber estado.

Se afirma entonces que la impresión de realidad en el cine tiene más fuerza que en la fotografía, gracias al movimiento, que otorga dicha impresión de manera indirecta pues según Edgar Morin, citado por Metz (2002), este “confiere a los objetos una «corporalidad» y una autonomía que les estaba negada en sus efigies inmóviles” (p.35) y de manera directa pues “es una ley general de la psicología que el movimiento a partir del momento en que es percibido, casi siempre se percibe como real”. (p.35). Este movimiento, además, es siempre percibido por el espectador como actual, desde la psicología de la percepción, por lo que la *ponderación temporal* de la que habla Roland Barthes deja de actuar frente a este espectáculo en movimiento.

La diferencia central, consignada en el texto, sobre la impresión de realidad en el teatro y en el cine radica por un lado, en que en el primero, los actores son percibidos por el espectador como protagonistas de una ficción, tienen una fuerte presencia en el acto, mientras que en el cine hay una débil presencia de estos y en esta medida, son “incapaces de resistirse a nuestra constante tentación de investirlos con una “realidad” que no surge sino de nosotros, de las proyecciones y de las identificaciones que se mezclan con nuestra percepción del filme” (Metz, 2002, p. 37).

Por otro lado, aunque relacionado con lo anterior, Metz agrega que los elementos presentes en el teatro (escenografía, espacio real de la escena, entreactos, etc.) configuran un exceso que impide que la ficción, definida para este caso, como una convención al interior del mundo real, sea considerada como realidad, por lo que, a diferencia del cine, no genera una diégesis o narración.

El espacio de la diégesis en el cine es paralelo al espacio de la sala/espectador, por lo que ninguno influye al otro, en esta medida para Michotte, según Christian Metz, existe

una “segregación de espacios”, que indica que el mundo no interfiere con la ficción que produce el cine para desmentirla y en esta medida, posibilita la impresión de realidad en el filme.

Después de lo anterior, Metz (2002) indica que existen unos índices de realidad que se incluyen en el material disponible de cada una de las artes de representación. Precisa así, que en estas artes existe por un lado una *impresión de realidad* provocada por la diégesis y por el universo ficcional que caracteriza cada arte y por otro la *percepción de la realidad* que es la realidad del material, que es usado en cada arte para representar, de este modo, en el cine la irrealidad material, es decir, la percepción de realidad es más baja, lo que permite a la diégesis adquirir mayor realidad.

En esta medida, es importante tener en cuenta la propuesta de Christian Metz, para el trabajo a realizar, dado que en este se entenderá que el cine brinda una impresión de realidad, no solo a partir de su estructura y técnica, sino a través de un proceso de significación y asignación de sentido que surge de la interacción entre quienes dirigen y producen cada filme, y los espectadores, mediados por el contexto y los intereses de cada uno. En dicha interacción se evidencia entonces una disputa entre sujetos por producir figuras de realidad y por retomar las ya existentes para añadirse al lenguaje y a su vez consolidar uno nuevo que permita, por ejemplo, en el caso de las películas a analizar, una resignificación de distintas prácticas e imaginarios presentes en el cine del narcotráfico.

Además, al hablar del cine como una de las artes de representación, Metz nos abre un panorama a partir del cual podemos relacionar la categoría *representación*, con el análisis de producción de sentido y de significación de cada una de las películas a analizar, pues podríamos afirmar, desde la teorización de estas dos categorías (representación y cine)

que la realización de las películas y la aceptación de las mismas en determinado contexto están atravesadas por el relativismo cultural y en este sentido, es de nuestro interés identificar de qué manera en cada uno de los filmes se constituyen los personajes a través de la exclusión, la performatividad, y el ejercicio del poder.

Entendemos que el lenguaje cinematográfico no representa la realidad, sino que produce lugares de comprensión de esta, nos enfocamos en el cine porque propone narrativas y reflexiones que devienen de una expresión artística que particularmente en las películas que trabajaremos disputan sentidos distintos frente al narcotráfico a los construidos por otros productos audiovisuales como algunas series de televisión, reportajes o noticieros.

2.1.3 Las múltiples dimensiones del fenómeno del narcotráfico.

En la siguiente categoría se proyectarán distintos elementos de análisis sobre el narcotráfico a abordar en el trabajo de grado. Para esclarecer estos elementos, generamos siete categorías las cuales en orden son: *Narcotráfico y capitalismo*, *Sujetos endriagos*, *Narcocultura*, *Los orígenes del narcotráfico y de la ilegalidad*, *Los sujetos endriagos en el Cartel de Medellín*, *Semiótica de la violencia y la vulneración del cuerpo hecho mensaje y Cuerpos del narcotráfico*. Se espera que, a partir del entramado teórico de dichos elementos de análisis, sea posible construir la matriz para el análisis de las películas y además generar una base teórica para la implementación del proyecto en la escuela.

Narcotráfico y capitalismo.

Distintos autores, en diferentes latitudes han teorizado frente al problema global del narcotráfico con intereses históricos, sociológicos, etnográficos, literarios, periodísticos, clínicos, entre otros. Al respecto, el profesor Wilson Acosta (2017) afirma que:

se entiende que el término *narcotráfico* se ha ido produciendo como parte de la confrontación por el sentido político y crítico de las ciencias sociales, para cuestionar las fuerzas sociales como el Estado y los medios masivos de comunicación que han divulgado una concepción de esta problemática social. La apropiación y el uso heurístico del concepto de *narcotráfico* permitieron complejizar y precisar las ambigüedades que lo constituyen, así como las potencialidades de nombrar y comprender las realidades a las que hace referencia. (Acosta Jiménez, 2017, p. 100).

De acuerdo con lo anterior, consideramos preciso seguir los planteamientos de Sayak Valencia para abordar el narcotráfico, no solo como una economía ilícita localizada sino como una problemática estrechamente relacionada con el capitalismo, el mercado globalizado y el hiperconsumo, como ya se perfilaba hacia los años sesenta, como se ampliará más adelante, en el apartado sobre el origen del narcotráfico, sin embargo, en este punto cabe considerar que

el discurso de las disciplinas sociales sobre el pasado del narcotráfico emprendió el análisis de las condiciones nacionales e internacionales que dieron aliento al estilo de vida y de consumo de los norteamericanos. Los estudios demostraron como este mercado de drogas se posicionó a partir de un principio básico de la economía: la relación entre la demanda de un producto que era requerido para satisfacer una necesidad y la oferta de este producto por parte de intermediarios dispuestos a cumplir con las exigencias de los consumidores. Estas sustancias se acoplarían al circuito del mercado mundial para ofrecer una oportunidad de esparcimiento, relajación y desconexión del individuo a la necesidad de acumular

y cumplir con el deber de ser más productivo y más eficiente. (Acosta Jiménez, 2017, p. 99)

Ante este panorama, se hace importante reconocer las relaciones entre el capitalismo, el mercado global y las exigencias de consumo generadas por estos y la forma en la que se transforman de la mano del narcotráfico.

Asimismo, comprender dichas relaciones, nos permite advertir que el narcotráfico, además de configurarse como uno de los mercados más rentables y mejor posicionados a nivel global, conduce a diferentes dinámicas que afectan todas las relaciones sociales existentes, en países como Estados Unidos, siendo este uno de los principales consumidores de distintas sustancias ilícitas, pero de forma particular en los países del Tercer Mundo, como productores y distribuidores de estas.

Para profundizar en este análisis, Sayak Valencia (2010), utiliza el término *capitalismo gore*, haciendo una analogía del género cinematográfico *gore*, para referirse a la exacerbada violencia presente en países del Tercer Mundo y particularmente en México, donde a fin de seguir las exigentes lógicas de consumo capitalista, reinterpretan y reajustan sus dinámicas de mercado y los valores sobre los cuales han sido constituidos.

En este sentido, para Valencia (2010), “el capitalismo gore es el resultado de la interpretación y la participación activa, violenta e irreversible de los endriagos de mundo globalizado, del hiperconsumismo y de las fronteras” (p. 88), que a su vez corresponde a una producción desmedida del capital, que, al carecer de reglas, produce cuerpos a manera de mercancía y justifica en estos el proceso de oferta y demanda propio del mercado globalizado.

Este *capitalismo gore*, catalogado de ilegal por esta autora, se instaura en el tercer mundo y de manera voraz transforma las relaciones sociales y las condiciones de vida, produce subjetividades y se agudiza al aliarse con el narcotráfico que, en lugares fronterizos, tercermundistas, se presenta a los sujetos como único modo de ascenso social y acceso al consumo necesario en el mercado global de manera eficaz.

Al estar atravesado por la violencia, el *capitalismo gore* acoge las actividades ilegales como su motor principal, por lo que las organizaciones criminales y mafiosas, como el narcotráfico, son ahora empresas que cuentan con sus propios ejecutivos y sus propias estructuras normativas y jerárquicas, encargadas no solo de administrar el negocio del tráfico de narcóticos, sino de la comercialización con la muerte y los cuerpos de quienes por azar o por convicción terminan envueltos en este mundo. Al respecto, Sayak Valencia afirma que una de las características de este nuevo capitalismo es que “complejiza las lógicas criminales a través de su adscripción eficaz a las demandas económicas transnacionales y la promesa de un Estado del bienestar a los sin Estado”. (Valencia, 2010, p. 103).

Para reforzar lo anterior, Valencia argumenta que esto obedece a lo que Joseph Schumpeter (1940), denomina *destrucción creativa* en la que la innovación destruye viejas empresas y modelos de negocio, salvo que en el marco del *capitalismo gore* prima la aplicación de tecnologías del dolor en cuerpos de forma contundente que no admite juicios morales en cuestiones económicas.

Sujetos endriagos.

“*El infierno no es la espiral indeterminable del consumo, es el subconsumo de las poblaciones frágiles que viven en el seno de una sociedad de hiperconsumo*”.

(Valencia, 2010, p. 90).

En este nuevo contexto empresarial, la criminalidad y el ejercicio de la violencia actúan como herramienta de legitimación y empoderamiento de quienes son excluidos de las posibilidades que el hiperconsumo brinda e incluso, del acceso al cubrimiento de necesidades básicas, por lo que se presenta en muchos casos como único modo de subsistencia de quienes habitan el espacio designado al Tercer Mundo. En consecuencia, en países como Colombia y México, problemáticas como el narcotráfico y todas las actividades ligadas a este (siembra de cultivos ilícitos, sicariato, prostitución, consumo de sustancias, etc.) se presentan como única alternativa de sobrevivencia, asenso y reconocimiento social, transformando así la concepción habitual de la violencia.

Surgen entonces los sujetos endriagos como ejes del *capitalismo gore*, que hacen uso de la violencia como herramienta de empoderamiento y adquisición de capital y en esta medida, son estos quienes comercializan con cuerpos mutilados, muertos o abusados, a fin de posicionarse dentro de la estructura criminal y la sociedad en general. Sumado a esto, según Valencia (2010), entre las poblaciones vulnerables se populariza la violencia frontal, como respuesta a la precarización laboral y la consecuente desvirilización del macho proveedor.

Sayak Valencia agrega, que el consumo de la violencia también se populariza, sin embargo, aquí opera como una mercancía para quienes no son excluidos del hiperconsumo, y es denominada *violencia decorativa*, en esta se pueden catalogar los productos de distintos medios de comunicación en los que se representan las hazañas de

los narcotraficantes, los ejércitos privados y los sicarios. Es decir, la narcocultura imperante, no solo en los países exportadores, sino en los consumidores que ven y escuchan sobre las dinámicas violentas a través de una pantalla, sin asumir las consecuencias de estas, pero este tema se abordará más adelante.

No obstante, se hace oportuno vincular este trabajo de grado al anterior planteamiento pues el cine como medio de comunicación representa dichas dinámicas y además a los sujetos endriagos, que cobran especial importancia, pues pueden ser identificados en las películas a analizar como sujetos empoderados por la violencia, que ordenan el asesinato de otros; asesinan por dinero y en general, son quienes demuestran su poder a través de la toma de decisiones y acciones violentas sobre los cuerpos.

Narcocultura.

El narcotráfico como economía ilícita, para posicionarse, busca constantemente situar un sistema de valores que logre legitimar sus dinámicas, para esto se activan diferentes dispositivos que le permiten existir tanto económica como socialmente. La complejidad de dicha legitimidad se materializa en el plano de lo cultural y lo simbólico, y genera también estrechos lazos con diversas instituciones basadas en relaciones clientelares y de intereses monetarios.

Estas prácticas se presentan bajo el concepto de narcocultura definido como el “despliegue de una variedad de objetos simbólicos y concretos en una sociedad histórica permeada por la violencia y la inseguridad, pero también por la complejidad cultural y social con las que sus miembros asumen el fenómeno del narcotráfico. (Mondaca, 2014, p. 29). Los “objetos concretos” pertenecientes a esta narcocultura que logran perpetuarla

y legitimarla se enuncian desde alianzas con políticos, altos cargos eclesiásticos y militares, hasta con los medios de comunicación.

En relación con lo anterior, la narcocultura en este trabajo será entendida como expresa Omar Rincón, según Jesús Antonio Pardo León, en el texto *Transformaciones estéticas: la narcocultura, la producción de valores culturales y la validación del fenómeno narco*, por lo tanto, al hablar de narcocultura nos referiremos a:

Toda esta cultura nacida del narcotráfico (...) que da legitimación a la violencia y promueve valores capitalistas tales como el consumismo y el derroche de energía e insumos, por ejemplo. Permea la sociedad en general generando unos estereotipos puntuales y unos gustos generalizados dentro de grupos familiarizados con el fenómeno narco, unos más populares que otros, más sofisticados, o más conservadores. (Pardo, 2018, p. 406).

En el mismo texto, Pardo León (2018), hace referencia a tres conceptos que surgen de esta narcocultura: la *narcoestética*, interpretada por Omar Rincón (2009) como “ostentosa, exagerada, grandilocuente, de autos caros, siliconas y fincas, en la que las mujeres hermosas se mezclan con la virgen y con la madre” (p.147) en la que existe una preocupación constante por satisfacer la demanda de nuevos valores sociales y vender un nuevo estilo de vida; la *sicaresca* como un estilo literario en el cual se narra con detalle la pasión por el exceso, característica del estilo de vida de los jóvenes sicarios, quienes, al igual que los sujetos endriagos están permeados por la realidad económica y política que les exige determinadas pautas de consumo. Finalmente el *narcochic*: término que proviene de una exposición museográfica realizada en Francia en el año 2003, cuyo interés era enseñar la estética popular asociada a la cultura del narcotráfico, desde la cual

el autor identifica una tendencia a naturalizar la narcoestetica a partir de la transformación de la escala de valores sobre el “buen” o “mal gusto”.

Este último término es un claro ejemplo del consumo de la violencia mencionado en el segundo apartado, pues si bien, no existe una comercialización explícita de la violencia en esta exposición, este hecho si hace parte de las distintas representaciones provenientes de la narcocultura que son exotizadas y comercializadas en países del denominado Primer Mundo, hiperconsumistas, capitalistas, que no han sido afectados por la violencia extrema vivenciada a diario en los países productores de las drogas ilícitas que consumen.

Dicho esto, cabe sumar que la narcocultura como universo simbólico propio, posee también unas prácticas reguladoras dentro de sí misma, como lo son la violencia física, el anhelo de poder y la persecución constante al prestigio social. Esto se articula a una oferta de proyectos ideológicos de una identidad sexo-genérica poderosa por tratarse de una masculinidad edificada con imágenes de armas, riquezas, autoridad sobre otros y heteroerotismo en abundancia (Nuñez & Espinoza, 2017).

Todas estas prácticas, al configurarse como formas de relación explícita, son representadas, producidas y reproducidas en los medios de comunicación y las distintas expresiones artísticas y culturales como la música, el cine, o la arquitectura y, en esta medida a su vez, son legitimadas. Lo anterior se evidencia en la forma en la que los productos televisivos, musicales y literarios provenientes tanto de México como de Colombia, que hacen apología al tema del narcotráfico, se han masificado y comercializado en distintos países, contrario a las expresiones artísticas que problematizan y ponen en tensión estas dinámicas.

Como resultado de dicha masificación surge la naturalización de las prácticas violentas y de consumo, no solo de bienes sino de cuerpos y vidas por parte de quienes están inmiscuidos directamente en las dinámicas del narcotráfico, pero también de quienes asumen como modelo a seguir las representaciones allí mostradas.

Es así como se expresa la necesidad de legitimación social para la economía del narcotráfico, que ha tenido éxito a través de la difusión de los intereses y los valores morales en dicha economía, que no son espontáneos sino que obedecen a unas lógicas globales relacionadas con las exigencias actuales de ascenso social y consumo en el marco del *capitalismo gore*. Siezando lo anterior un proceso consolidado históricamente que en esta medida permea todas las esferas sociales, tanto institucionales como culturales y simbólicas, y que por ende, transforma las relaciones sociales y los sistemas de valores presentes en contextos tanto de producción como de consumo de drogas.

Los orígenes del narcotráfico y de la ilegalidad.

Consumir plantas que generan efectos psicoactivos data de las sociedades originarias de distintas partes del mundo, la función de estas era por un lado de carácter mágico/ritual en determinadas ocasiones, o hacer uso de los valores curativos de las mismas. En América, por ejemplo, se encuentran vestigios arqueológicos que ubican el uso de la hoja de coca, mucho antes de la conquista española, en épocas aymara en Valles y selvas yungas preincas en Perú y Bolivia, (Atehortúa & Rojas, 2008).

La prohibición de estas prácticas se encuentra estrechamente ligada a la iglesia católica pues “la inquisición condena a cultivadores, recolectores y conocedores de preparaciones a base de plantas, considerándolos brujas, alquimistas y porteras como

herejes o desviantes satánicos” (Preciado, 2008, p. 112). Esta dinámica provocó álgidos debates entre clérigos y colonizadores, dado que nobles, sacerdotes y comunidades indígenas consumían dichas plantas. Como enuncia Atehortúa y Rojas (2008) citando a Polo de Ondegardo (1990), “El pragmatismo se impuso en las mitas y centros de minería” (p. 1), demostrando así el doble rasero que desde este momento hasta la actualidad caracterizará el consumo de sustancias psicoactivas tanto de origen natural como sintético.

Sin embargo, el desarrollo del fenómeno del narcotráfico en sus diversas dimensiones se da a partir del siglo XX, y concretamente obedece a dos escenarios distintos de acuerdo a su incidencia. El primero, es el consumo de marihuana mexicana en los círculos de jazz y blues en Nueva Orleans y Chicago en la primera mitad del siglo XX:

allí donde abundaba el ocio y el whiskey solía florecer también el jazz. (...) En el Reno Club, donde trabajaba Count Basie, la cerveza costaba cinco centavos, el whisky quince centavos, los cigarrillos de marihuana se vendían a tres unidades por veinticinco centavos y la «visita a los cuartos de arriba» se cobraba a dos dólares.” (Gioia, 1997, p. 172).

Eran tiempos complejos en la economía global, los estragos de la gran depresión de 1929 afectaron a las industrias norteamericanas, pero no a estos sitios de “entretenimiento” por llamarlo de alguna manera, pues como dice Ted Goia (1997):

la suma total constituía un gran negocio. Formidable precedente de las Vegas, Kansas City generaba gracias al juego unas ganancias de cien millones de dólares

anuales; además cada año vendían drogas ilegales por un valor aproximado de un millón de dólares (p. 172)

Lo anterior, auspiciado en parte por el incipiente tráfico de marihuana desde México se debía a que entre 1890 y 1910 gracias a una gran migración china, se comenzó a cultivar amapola, opio y paulatinamente marihuana, estos migrantes, impulsados por terratenientes empezaron a construir rutas hacia el norte.

El segundo escenario es la denominada Segunda Guerra Indochina más conocida como Guerra de Vietnam, que sucedió entre 1955 y 1975, aproximadamente. La intervención de Estados Unidos en esta guerra y su prolongada duración, llevó a que tropas norteamericanas se volvieran adictos a la heroína y consumieran en demasía marihuana, con la silenciosa complicidad del gobierno frente al emporio de drogas en el que se había convertido Vietnam del Sur, pues “perseguir la heroína implicaba enfrentar a sus aliados y, en plena Guerra Fría, bajo el peligro del “efecto dominó”, cualquier cosa era preferible a un régimen comunista en el sur de Asia (Atehortúa & Rojas, 2008, p. 3).

Según Atehortúa y Rojas (2008), en 1968 el sesenta por ciento de los soldados en Vietnam consumía marihuana y un porcentaje suplementario heroína, estos hombres atacaban a la población civil y no avanzaban en la guerra e incluso, se hizo uso de estas para afectar a las tropas norteamericanas, la droga se constituyó así en un mecanismo que ayudaría a soportar la guerra, argumento usado por varios soldados, generales y médicos.

En territorio estadounidense se gestó un contundente movimiento antiguerra, personas adscritas a este, desde fenómenos como el hipismo también se convirtieron en

consumidoras de marihuana y sin proponérselo se convirtieron en el propulsor de las redes de tráfico mexicanas de la planta cultivada en la Sierra Madre.

Ante lo que fue un contundente fracaso, Estados Unidos retiró las tropas de Vietnam, donde aviones de la CIA se habían convertido en exportadores e importadores de droga vietnamita tanto en su territorio como en Alemania. Los recientes soldados repatriados y una buena parte de la población tenían la necesidad de satisfacer su habitual consumo lo cual consolidó una ya creada red de tráfico de marihuana en Colombia, incentivada por las políticas estadounidenses en lo que se considera la primera etapa del narcotráfico colombiano, La Bonanza Marimbera.

Los intermediarios de la transacción de marihuana por dólares fueron los agentes enviados como grupos de cuerpos de paz en el marco de la Alianza para el Progreso ideada por John F. Kennedy, para evitar la expansión del comunismo en América Latina.

Atehortúa y Rojas (2008) citando la obra de Fabio Castillo (1987), los jinetes de la cocaína describen este proceso:

Familias antioqueñas y costeñas construyeron rutas marimberas que partieron del Golfo de Urabá o de La Guajira con toneladas prensadas de marihuana en barcos alquilados o incluso robados (...) Surgieron, en la mayoría de los casos, como simples mayoristas desde Colombia, sin intervenir en las redes de distribución norteamericana (Atehortúa & Rojas, 2008, p. 6).

Buena parte de la distribución de esta droga se realizaba desde las mismas estructuras de las mafias que fueron traficantes de licor, muchas de origen italiano y algunos migrantes mexicanos.

Las redes en Colombia se consolidaron desde las ganancias, las cuales permitieron la construcción de pistas clandestinas en la Guajira, e incluso, el uso de aviones del aeropuerto samario Simón Bolívar, esta bonanza tuvo implicaciones sociales que se agudizarían más adelante, como la violencia de la guerra entre las familias Cárdenas y Valdeblanquez por la disputa del comercio de marihuana y el contrabando hizo eco en la prensa nacional.

El proceso de la Bonanza Marimbera culminó en 1977, puesto que la marihuana colombiana dejó de ser demandada por el consumidor norteamericano, ya que surgieron variedades de origen jamaicano y estadounidense. Además, el posicionamiento paulatino de la cocaína condujo a que Colombia viera en este producto un mayor margen de ganancia.

Las ganancias de la bonanza fueron nacionalizadas en un proceso legal denominado la “ventanilla siniestra”, creado por el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) que permitió la captación de moneda extranjera a través del Banco de la República. Este suceso sería un precedente de la alianza entre el narcotráfico y los sistemas bancarios.

En el periodo de Julio Cesar Turbay (1978-1982), se reveló que su sobrino comerciaba droga, lo cual obligó al gobierno a perseguir los avances que tenía la bonanza en cuanto a cultivos y rutas. También la presión de Estados Unidos por frenar el narcotráfico llevó a Turbay a generar acciones contundentes a nivel judicial, que a su vez evidenciaron el doble rasero de la lucha contra las drogas en este y distintos gobiernos permeados por el narcotráfico. Guido Picolli describe así la situación:

El gobierno de Estados Unidos aprovechó la situación para imponer a Turbay la firma de un tratado de extradición que permitía encerrar en cárceles norteamericanas a los narcos colombianos, y el compromiso de arrancar las plantaciones de marihuana de la Sierra Nevada. Más de 10.000 soldados invadieron la región, matando o deteniendo a centenares de indígenas y campesinos, mientras la aviación quemaba, a la par que las plantaciones, miles de hectáreas de reserva natural (Picolli, 2004, p. 74).

Para 1980, la Drug Enforcement Agency (Administración para el Control de Drogas), DEA, formada en 1973 durante la reelección de Richard Nixon, reconoció entraban a Estados Unidos cerca de 50 toneladas métricas de cocaína, droga que se había consolidado en Nueva York adquiriendo gran prestigio, incluso al punto de equipararla con el consumo de vino (RCN, 2014) también se generalizó la representación del corredor de bolsa de Nueva York consumidor de cocaína desde el cine, por ejemplo en El lobo de Wall Street, en palabras de Mark Hanna (Matthew McConaughey), jefe de la primera firma en la que trabaja el protagonista Jordan Belfort (Leonardo DiCaprio): “la cocaína, mantiene el cerebro despierto y hace que logres teclear rápido” (Scorsese, 2013).

En 1982, la DEA acuña el término “cartel” para definir las asociaciones entre narcotraficantes y reunir en un solo proceso diferentes investigaciones judiciales. Los más representativos en Colombia fueron los carteles de Medellín y de Cali que en apariencia eran distintos en sus estructuras y relaciones con el Estado y el sistema en general, aunque ambos pueden identificarse como empresas con relaciones jerárquicas definidas.

Un ejemplo de estas relaciones en el cartel es Jorge Enrique Velásquez, llamado el Navegante, el cual trabajó durante años en el cartel de Medellín bajo las órdenes de

Gonzalo Rodríguez Gacha y en últimas terminó revelando al cartel de Cali el paradero de su jefe. Incluso se identifica una relación social de orden neoliberal expresada por Byung-Chul Han en estas estructuras puesto que más allá de la lealtad, “el sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer relaciones que sean libres de cualquier finalidad. Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno” (Han, 2014, p. 13).

Los sujetos endriagos del cartel de Medellín.

El cartel de Medellín fue una de las organizaciones criminales con más incidencia y en cierta medida con más popularidad, este logró visibilizarse trascendiendo las fronteras nacionales y se convirtió en un problema de carácter transnacional, incluso figuras políticas estadounidenses ponían sobre la mesa propuestas sobre qué hacer con estos. Guido Picolli (2004), enuncia algunas de estas:

Según un sondeo realizado en 1988 por la CBS y el New York times, el 63% de los norteamericanos consideraba más peligrosa la droga que el comunismo. El alcalde de Nueva York, Edward Koch, llegó a proponer que se bombardeara Medellín, mientras que para el “zar” antidrogas William Benner no sería inmoral decapitar narcos” (p. 95).

El jefe del Cartel de Medellín y uno de los representantes más importantes del narcotráfico, Pablo Escobar Gaviria (1951-1993), que inicia su carrera delictiva como ladrón de autos, asaltante de bancos y contrabandista de cigarrillos. Posteriormente ingresó al negocio organizando rutas desde Ecuador para transportar pequeñas cantidades de cocaína en automóviles, las cuales salían del país en pequeñas embarcaciones y avionetas desde algunas zonas selváticas próximas al río Magdalena (Atehortúa & Rojas,

2008). Con el tiempo, Escobar mejoró las condiciones de la exportación y fortaleció una estructura en Medellín bajo la denominada “oficina” la cual funcionaba de centro de acopio y distribución de cocaína.

La figura de Pablo Escobar es una representación muy cercana a la de sujeto endriago de Sayak Valencia, que, a diferencia de los hermanos Ochoa, que desde su posición aristocrática acostumbraban a entrenar caballos de paso, es un personaje que se ha construido socialmente como un hombre que, cansado de sus condiciones materiales de existencia, de estar excluido de las dinámicas del hiperconsumo forja un emporio edificado sobre sangre.

Es esta ruta de “autosuperación” la constante en el cine del narcotráfico, ejemplo de esto es la película *El Arriero* de Guillermo Calle (2009) o *Cara cortada* de Brian de Palma (1983), en donde se evidencian historias que recurren a dicha representación de superación, incluso en la telenovela *Escobar, el patrón del mal* dirigida por Carlos Moreno y producida por Juana Uribe (2012) se da en el primer episodio un icónico juramento: “si de aquí a cinco años no tengo un millón de pesos en el bolsillo, me pegó un tiro” (Moreno & Uribe, 2012).

Pablo Escobar, se consolidó con una mediana capacidad retórica e iniciativas asistencialistas como el programa “*Medellín sin tugurios*”, a través del cual construyó un barrio denominado de manera homónima o por un tiempo denominado Barrio Pablo Escobar, una legitimidad social que se configuraba también como mano de obra deseosa por entrar en el negocio del narcotráfico. Dicha legitimidad y el aval del partido liberal lo llevó a incursionar en la política como representante a la cámara, citando a Atehortúa y Rojas (2008):

Pablo Escobar se decidió por una participación directa en la política. A través de ella buscaba quizás un reconocimiento social. Al igual que en el negocio Escobar asumía siempre los asuntos importantes en forma personal y, además el fuero parlamentario ofrecía una protección adicional frente a la extradición” (p. 12).

Dicha incursión en el congreso duró hasta que el ministro de justicia, Rodrigo Lara Bonilla, develara a Pablo Escobar como un narcotraficante, esto acompañado de la denuncia de las licencias de avionetas que llevaban droga y que conllevarían al allanamiento de Tranquilandia, un complejo de cultivos y laboratorios de cerca de 500 hectáreas en el Cauca devinieron en su asesinato el 30 de abril de 1984.

La otra figura relevante del Cartel Medellín es Gonzalo Rodríguez Gacha, cuya imagen no ha sido recordada con tanta adulación como la de Escobar, tal vez por su fama de ignorante y brutal asesino, con técnicas más personales que las de Escobar.

Gacha comienza en la criminalidad como pistolero en las minas de esmeraldas de Boyacá, donde protegía el monopolio de estas, posteriormente incursionó en la rutas de la marimba al final de la bonanza después de esta vio en la cocaína un negocio más rentable y generó las primeras rutas de exportación por México para ingresar la droga, esto en alianza con el cartel de Sinaloa de Félix Gallardo, su afinidad a la cultura mexicana viene de esta experiencia, se podría decir que esta articulación con los carteles mexicanos lo hace un visionario de la ruta del narcotráfico, ya que fue la utilizada por el Cartel de Medellín una vez se cae la ruta por las Bahamas de Carlos Lehder debido al ingreso de la DEA en esta.

Estos narcotraficantes necesitaban de legitimidad social en los sectores populares, por esto entre otras cosas se acercan al fútbol profesional y comienzan a invertir en algunos equipos. Gacha compra el equipo de fútbol Millonarios de Bogotá, llevándolos en pretemporada a jugar en el municipio de Pacho en el departamento de Cundinamarca su lugar natal. (Picolli, 2004, p. 76).

El otro momento fue la colaboración con el reciente proceso de autodefensas de Puerto Boyacá en una alianza con Henry Pérez, esto debido a que la guerrilla no sólo amenazaba su libertad personal y su riqueza; también surgían amenazas contra sus pistas, laboratorios y propiedades en las zonas de influencia guerrillera. La organización surgió como un mecanismo de defensa contra los enemigos del Estado y no contra este último. Así nacieron los grupos paramilitares en Colombia y el uso de policías y soldados como recurso de violencia al servicio de narcotraficantes. (Atehortúa & Rojas, 2008).

La alianza entre Henry Pérez, Rodríguez Gacha, políticos y militares: AGDEGAM significó una gran inversión en armas y entrenamiento de autodefensas no solo en el Magdalena Medio, sino también en otros lugares del país. Buena parte de la dirección técnica de estas tropas se daba desde la contratación de mercenarios israelíes y británicos, los cuales no solo llevaron dinámicas de conflicto con las insurgencias sino que también propiciaron un gran exterminio de casi 5000 personas militantes del partido Unión Patriótica el cual se había formado el 28 de mayo de 1985 como parte de las negociaciones de paz con el gobierno de Belisario Betancur.

El partido Unión Patriótica se formó como iniciativa de la entonces FARC-EP de participar en política, este partido para 1986 logró posicionar nueve congresistas, tres suplentes, doce diputados, catorce alcaldes y trescientos cincuenta y nueve concejales a

nivel nacional, varios de estos terminaron asesinados o tuvieron que exiliarse debido a lo sistemático de las muertes. Dos candidatos presidenciales fueron asesinados durante este proceso: Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa, el Estado nunca reaccionó frente a este exterminio de una parte importante de la izquierda política en un proceso que se dio en las décadas de los ochenta y noventa, para el 2014 la fiscalía aceptó estas muertes como delitos de lesa humanidad y reconoció que había sucedido en el marco de un plan entre políticos tradicionales, paramilitares, militares y narcotraficantes.

Las muertes de Gacha y Escobar son famosas por sus diferentes versiones, lo que en ultimas hace que la forma de morir también tenga connotaciones semánticas distintas, es decir, en el caso de Gonzalo Rodríguez Gacha la versión de que “se mató cebando una granada apoyada en la cabeza después de haber sido herido por disparos de metralleta desde un helicóptero de la policía, en la zona entre Tolú y Coveñas.” (Picolli, 2004, p. 97). Esto con el fin de evitar ser extraditado a estados unidos cumpliendo el manifiesto de los extraditables cuya principal consigna es *prefiero una tumba en Colombia y no una cárcel en Estados Unidos* es diametralmente distinta a la versión oficial que dice:

El artillero del helicóptero empezó a dispararle a la mata de plátano que le servía de parapeto a "El Mexicano". Finalmente logró darle en un pie. El disparo lo hizo caer y en ese momento una bala calibre 7.62 le alcanzó la cabeza, tanto que quedó prácticamente desfigurado. Fueron necesarias las diligencias dactiloscópicas para establecer sin duda su identidad. (Revista Semana, 1992).

En una sociedad donde aumenta la tolerancia a la violencia, una muerte rara vez es sentida como propia, el caso de Gacha demuestra esta espectacularización de la muerte la cual llega a un nivel tal que requiere de dos versiones, la de aquel, que tuvo a todo el

mundo de enemigo y sin embargo decidió su propia muerte o el de aquel que murió acribillado con un disparo que borro su rostro, ¿cuál sería la narrativa de muerte elegida por un sujeto endriago?

Escobar por su parte fue acribillado el 2 de diciembre de 1993 en un tejado en Medellín, representación en una fotografía que ha circulado constantemente a través de distintos productos audiovisuales, esta fotografía tiene en sí misma una paradoja: Si es posible, intentemos descontextualizarla, y veremos cómo agentes de la DEA y de las fuerzas militares sonríen al lado de un cadáver ensangrentado. Esto envía un mensaje concreto, incluso el mismo mensaje que quería enviar Escobar con las bombas: “*el cuerpo en su desgarro y vulneración es el mensaje*”. (Valencia, 2010, p. 111).

Semiótica de la violencia y la vulneración del cuerpo hecho mensaje.

Sayak Valencia (2010), cuyos planteamientos dan nombre a este apartado, enmarca la práctica del sicariato en una re contextualización de la acumulación en el capitalismo:

el capitalismo al devenir gore, produce no sólo esquizos sino sicarios especialistas en violencia que han encontrado, la manera de redimensionar el espacio, el cuerpo y la muerte convirtiéndolos en elementos rentables (...) recontextualizando la posición del cuerpo como estrategia de acumulación. (p. 109).

El sicariato fue una de las formas de asesinato más utilizadas por el cartel de Medellín, bajo estas condiciones y en complicidad con las fuerzas armadas perdieron la vida, candidatos presidenciales, periodistas y políticos. Es un accionar rápido que requiere de dos personas, muchas veces de una moto; llevada a cabo por personas muy jóvenes, que

viven en condiciones precarias, cuyo presente se debía a la exclusión social. María Teresa Uribe (2001) afirma que

el narcotráfico se alimentó también del buen horizonte económico que les abrió a gentes excluidas de los canales formales y legales del enriquecimiento y el bienestar social, quienes vieron en esa actividad la posibilidad de acceder al mundo moderno del consumo, de la riqueza y de la ostentación. (p.77).

Otra dinámica, que demuestra la sobre-especialización de la violencia son los artefactos explosivos o bombas durante el periodo de negociación, estas se colocaban en la ciudad en zonas donde dejaban una gran cantidad de muertos y heridos, lo cual puede asociarse a tres procesos nombrados por María Teresa Uribe (2001): el primero, es la *desobediencia criminal*, que transgrede en beneficio propio, y busca anular mediante la fuerza, las posibilidades de acción del Estado, es decir, las bombas durante el proceso de negociación después de 1989 tenían dos mensajes claros: ejercer presión para la posible rendición negociada con el Estado, y demostrar la vulnerabilidad de los cuerpos, provocando terror en la población debido a que este mecanismo de asesinato en masa “narcoterrorista” no discriminaba entre sus víctimas ni tenía en cuenta ninguna presunción de inocencia.

El segundo proceso, es la crisis de descomposición, la cual se caracteriza por su esterilidad, ya que no puede producir más que atomización, inorganicidad y terror. Por último, se evidencia un proceso donde las marcas en el cuerpo deben comunicar más que el letrero que cuelgan de ellos. Este proceso obedece a una reacción a la bomba que puesta en las instalaciones del DAS, el cual si bien mantenía los mismos códigos de la

amenaza y el terror gozaron de cierta aceptación social. Guido Picolli (2004) describe la situación:

Tras el atentado contra la sede del DAS comenzaron a aparecer en un vertedero de Bogotá, llamado El Botadero de Doña Juana, cadáveres de hombres y mujeres con terribles signos de tortura y que llevaban al cuello carteles en que aparecía escrito “Por hijueputa” o “Por asesino”, firmado por las Urracas, un grupo desconocido hasta entonces. Los periódicos aseguraban con toda ligereza que aquellos cuerpos correspondían a los responsables de los atentados realizados durante aquellos días. Era el visto bueno a la justicia privada (p. 97).

Cuerpos del narcotráfico.

La narcoestética, definida en un apartado anterior, obedece también a la masificación y naturalización de las prácticas provenientes de la narcocultura, esta, como bien lo menciona Omar Rincón (2009), no solo da cuenta de los gustos por el lujo y el poder de quienes están inmersos en las dinámicas del narcotráfico, sino de una construcción de cuerpos femeninos influenciados por estándares de belleza exagerados, a los cuales se accede a través de las cirugías plásticas y también por la imagen de la Virgen, particularmente en el caso colombiano.

Con base en lo anterior, en el texto *Narcoestética en Colombia: Entre la vanidad y el delito. Una aproximación compleja* (Andrade, Peña, & Parra, 2017) encontramos que, para estos autores, los medios de comunicación juegan un papel fundamental pues aquí, se representan los valores provenientes de la narcocultura, sin reparo alguno. Por esta

razón, proliferan en ellos imágenes y definiciones en las que la mujer es un bien material al cual se puede acceder para mostrar un poder adquisitivo.

Sin embargo, en el marco del narcotráfico y la cultura subyacente, no cualquier mujer es deseable, lo es únicamente aquella que cumple con los cánones de belleza de la narcoestética, y es en este punto en que nos enfrentamos a una serie de situaciones en las que quien accede a las lógicas de hiperconsumo a partir del ejercicio de la violencia, es quien a su vez ejerce el poder sobre los cuerpos de las mujeres, es decir, el sujeto endriago.

Por un lado, las mujeres que no tienen estas características físicas buscan a como dé lugar conseguir el dinero para acceder a modificaciones corporales que les permitan convertirse en sujetos deseables y consumibles. Al acceder a estas modificaciones, de carácter quirúrgico en su mayoría, como afirman Andrade, Peña y Parra (2017), estas mujeres no solo buscan parecer más bellas, sino a través de esto, conseguir una relación que les permita ascender socialmente y satisfacer sus necesidades económicas y las de sus familias y además obtener reconocimiento en su círculo social.

Configurando de este modo una relación de interdependencia, si se quiere, pues por un lado, estas mujeres a fin de conseguir su objetivo, deben permitir que quienes financian sus modificaciones corporales, los sujetos endriagos, hagan uso de su cuerpo como bien material por la deuda adquirida y estos últimos al patrocinar las cirugías, se aseguran la lealtad de estas mujeres y además la presunción de poder y lujo a través de la posesión de estos cuerpos modificados.

Según esto, es posible ver que la inconformidad constante proveniente del *capitalismo gore* por las condiciones económicas desiguales, no es exclusiva de los hombres. En el caso de las mujeres, la autopercepción negativa de sus cuerpos y la consecuente cirugía plástica se convierten en el agenciamiento que les permite mejorar sus condiciones vida. Así las cosas, las mujeres tampoco están exentas de las violencias ejercidas por sujetos endriagos pues estos son quienes definen qué hacer con sus adquisiciones.

A propósito de las violencias ejercidas por estos sujetos, en este apartado resulta relevante referirnos a los múltiples casos de tortura y asesinato, característicos en las dinámicas del narcotráfico en México y Colombia, en medio de las disputas por el control de territorios. Sobre este tema es puntal resaltar que, a través de los vejámenes cometidos sobre los cuerpos del “enemigo”, no solo se instauran lógicas de mercado en los cuales se paga y se cobra por torturar y asesinar, sino que también, por un lado se construyen corporalidades específicas para cometer estos crímenes, como personal especializado en diferentes técnicas, como se evidencia en los carteles mexicanos, cada uno de ellos experto en un tipo de tortura, y por otro, se configuran formas de habitar y “manejar” el cuerpo a través del miedo frente a los mensajes de advertencia en cuerpos mutilados y asesinados, como en el ya mencionado caso después del ataque a las instalaciones del DAS.

2.2 Matriz: Análisis de las representaciones de la narcocultura en las películas *El Infierno* de Luis Estrada (2010) y *Pájaros de Verano* de Cristina Gallego y Ciro Guerra (2018)

La siguiente matriz surge como propuesta para el abordaje del cine sobre el narcotráfico en el aula a partir de la construcción teórica del apartado anterior. En esta medida, la matriz se configura como una apuesta epistemológica a partir de la que tanto maestros como estudiantes

pueden registrar el saber construido sobre la película en cuestión y sobre el narcotráfico como fenómeno con implicaciones en la subjetividad y las relaciones sociales más cercanas a cada contexto, como se ve en cada una de las casillas.

Discurso filmico compuesto														
Película	Diégesis	Personajes		Narcocultura					Impresión de realidad	Tiempo de la película/ambientación	Contexto de la película	Efectos e implicaciones	Vinculación con el presente	
				Masculinidad	Construcción de femineidad	Sujetos endriagos	Representación sobre narcotráfico							Cuerpos
							Narcoestética	Aceptación						
	Principales													
	Antagónicos													
	Secundarios													

Figura 1 Matriz analítica, construcción propia (2019)

Quien se acerca a esta matriz puede encontrar una división por colores que implica por un lado todo lo relacionado con la narración explícita de las películas (color verde), las representaciones y prácticas derivadas del narcotráfico y la narcocultura (color rojo) y los elementos relacionados con la impresión de realidad (color azul), mostrando de este modo, una construcción estratégica que proviene de la relación entre las categorías de representación, cine y

narcotráfico. Dicho esto, con el fin de brindar al lector pistas sobre los preceptos a partir de los que alimentamos la matriz, a continuación se definirá cada ítem:

- **Diégesis:** Aunque los elementos del ambiente sonoro y visual hacen parte de está, para efectos de la matriz utilizamos únicamente la narración de las situaciones y acontecimientos evidenciados en el filme.
- **Narcocultura:** Cultura proveniente del narcotráfico que busca legitimar la violencia, permeada por valores capitalistas como el consumismo, que genera estereotipos de género, cuerpo y modos de vida. Lo anterior con la ayuda de los siguientes elementos:
 - **Masculinidad:** Hace referencia a la forma en la que se muestra a los personajes generizados desde la masculinidad, con características propias de los hombres, y diferenciadas de lo femenino.
 - **Construcción de feminidad:** Similar al anterior, este elemento da cuenta de la forma en la que se muestran los personajes generizados desde la feminidad en las películas, sin embargo, es preciso aclarar que, por el carácter dominante de la masculinidad en estas, se entenderá también este elemento desde la percepción de los personajes masculinos, hombres frente a los personajes femeninos.
 - **Aceptación:** Refiere a la introducción de cada personaje en el mundo del narcotráfico y la forma en la que asumen esta problemática.
 - **Narcoestética:** Hace referencia a la forma en la que cada personaje hace alarde de su poder económico, a través de accesorios, comportamientos, bienes.
 - **Sujeto endriago:** Es un concepto de Sayak Valencia (2010) que refiere a los personajes del *capitalismo gore*, que hacen uso de la violencia como herramienta de empoderamiento y adquisición de capital y en esta medida, son estos quienes

comercializan con cuerpos mutilados, muertos o abusados. Además, son representados como hombres astutos y emprendedores en la configuración logística y financiera del negocio.

- **Cuerpos:** Este elemento se refiere a la forma en la que se representa en los personajes una corporalidad y una cierta especialización en la tortura y el asesinato. Además, manejan y tramitan los cuerpos a través del miedo inscribiendo en estos mensajes puntuales dirigidos a una parte específica de la población.
- **Impresión de realidad:** el cine brinda una impresión de realidad a través de un proceso de significación y asignación de sentido que surge de la interacción entre quienes dirigen y producen cada filme, y los espectadores, mediados por el contexto y los intereses de cada uno.

Para identificar esto en los filmes, se toman los siguientes elementos:

- **Tiempo de la película/ambientación:** En este apartado se describen los elementos que en el filme pretenden explicar el universo ficcional que refuerza la diégesis.
- **Contexto de la película:** En este apartado se habla del momento histórico en el que aparecen estos filmes. Los intereses y apuestas políticas que mueven su producción y fechas estreno.
- **Proceso de desarrollo:** Se describen los productores de los filmes, las condiciones en las que se filman estas películas y las dificultades que se dieron.

- **Efectos e implicaciones:** Se habla de la recepción de los filmes por parte de los diferentes festivales, de la percepción de los directores y actores protagónicos del impacto de su obra y de la recepción de los filmes por parte de los espectadores.
- **Vinculación con el presente:** En esta se encuentran los indicios que los directores dejan a través de los distintos elementos del lenguaje cinematográfico en ambos filmes para generar un vínculo entre el tiempo de la película y el contexto de la película.

2.2.1 Análisis de las películas.

Tanto *El infierno* (2010), como *Pájaros de Verano* (2018) buscan representar el narcotráfico como problemática reciente en la historia de México y Colombia: se valen de estereotipos sobre los sujetos relacionados con el mundo del narcotráfico: vengativos, luchadores, ansiosos de dinero y poder, consumidores de determinadas estéticas y cuerpos. Además, todos los discursos que se manejan circundantes al estreno y a la presentación de la película, sugieren que las historias se basan en hechos reales o le hacen guiño a la actualidad, fortaleciendo la impresión de realidad.

A continuación se mostrará cómo la matriz nos brinda la posibilidad de no perder de vista ninguna de las categorías para realizar el análisis desde cada uno de los ítems de la matriz, iniciando por todo lo que en esta denominamos como impresión de realidad, dando el contexto de creación para cada una de las películas, para posteriormente concretar dicho análisis en cuatro personajes que cumplen un papel relevante en la trama, y resultan fundamentales al momento de representar los elementos de la narcocultura en las películas, en esta medida para la película *El Infierno* (2010) encontramos primordial el personaje de Eufemio Mata, El Cochiloco, sin obviar al protagonista de la trama,

Benjamín García y para *Pájaros de verano* (2018), el de Moisés (Moncho), junto a su mejor amigo, Rapayet.

El infierno (2010).

Impresión de realidad.

El infierno es una película dirigida por Luis Estrada, producida por Bandidos Films, el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), el fondo para la producción cinematográfica de calidad (FOPROCINE), Estudios Chuburrusco Azteca, el Gobierno del Distrito Federal y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), en su momento, toda una sorpresa que el Estado aportara fondos destinados a la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de México, pues la anterior película de Estrada, *La ley de Herodes* (1999) fue censurada por el gobierno mexicano ya que fue “la primera película, en la historia del cine mexicano que critica de manera abierta y directa a dos de los principales partidos del país (PRI y PAN), y cuya exhibición causo conflicto con el instituto Mexicano de cine (IMCINE) por sus posibles repercusiones en los comicios del 2000” (Cruz, 1999).

El contexto en el que se estrena la película es justamente el Bicentenario de la Independencia de México, la motivación de Estrada para elegir esta fecha era visibilizar su filme como una aguda crítica a la corrupción estatal y a la violencia derivada de la guerra contra el narcotráfico del gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, en un momento donde los grandes medios de comunicación callan lo que sucede, y solo una parte de la población se preocupa por el futuro de México como sociedad.

Esta relación entre el narcotráfico y las instituciones estatales hace parte de las representaciones fundamentales en el desarrollo diegético del filme, sin dejar de lado lo intrínseco del fenómeno en la construcción nacional-estatal, como explica Luis Astorga, citado por Cesar Morales Oyarbide (2011) en el artículo “*El fracaso de una estrategia: una crítica a la guerra contra el narcotráfico en México, sus justificaciones y efectos*”:

el narcotráfico es desde sus inicios parte del régimen posrevolucionario, nace supeditado al poder político (en la figura de los gobernadores) y se desarrolla por medio de instituciones y mediaciones estructurales que sirvieron de vínculo entre el narco y el poder político (como la Dirección Federal de Seguridad y la Policía Judicial) (p.12).

El infierno, fue filmada en Mathuala, municipio de San Potosí, donde en palabras de Damián Alcázar, el protagonista del filme, las condiciones son muy similares a las de la película: un lugar sin tierras fértiles, con muchos niños y jóvenes sin oportunidades y el accionar del narco con total impunidad y normalidad.

San Miguel, es el lugar ficticio, creado para reforzar la impresión de realidad en el espectador, en donde las élites políticas, las instituciones y el narcotráfico confluyen como una sola fuerza cuyo resultado es la sangre, la ruptura del tejido social y la crisis económica. Los personajes son igualmente ficticios, aunque algunos alias vienen de narcotraficantes reales.

En esta medida, la película, a partir de un despliegue técnico y artístico, narra la historia de un mexicano deportado de los Estados Unidos, que vuelve a su país sin ningún capital luego de haber trabajado 20 años en el otro lado. Sus planes de ganar dinero en

México dando clases de inglés son truncados por las dinámicas violentas y corruptas del crimen organizado y el narcotráfico, que no permiten otra opción de vida para quienes habitan la frontera. Dadas estas condiciones, el protagonista debe insertarse en esta economía ilegal para conseguir sus propósitos, pero debe asumir las consecuencias de esto.

Diégesis.

La diégesis del filme inicia con Benjamín García, regresando a México deportado después de vivir 20 años en Estados Unidos, en un recorrido en bus que evidencia la criminalidad y corrupción institucional que se agudizara a través del filme. Esta escena está acompañada de un corrido llamado *México Americano*, interpretada por Los Lobos, que habla de la doble nacionalidad que muchos y muchas mexicanas adquieren al irse a Estados Unidos.

Benjamín desubicado y aun mezclando el inglés y español, busca a su madre en San Miguel, su pueblo natal, quien lo recibe con asombro pues lo creía muerto porque nunca se comunicó con ella, ni siquiera para hablar con su hermano, y tampoco envió dinero.

El Benny, o Benjamín, al preguntar por su hermano recibe la impactante noticia de que está muerto y que fue acribillado, por cerca de 70 balas. Benny, confundido se dirige al pueblo para buscar a su padrino para que le cuente más y también para que le de trabajo, para esto entra en una tienda de víveres, allí una señora de avanzada edad le dice que su hermano era conocido como el diablo, que había asesinado a su hijo, y lo amenaza, una vez el Benny sale de este lugar ella le avisa a “El Cochiloco”.

Una vez Benny se encuentra con su padrino, este le da trabajo y le cuenta el panorama en México: “la guerra contra las drogas ha dejado más muertos que la revolución” (Estrada, 2010), hay una crisis económica e institucional y su taller se ha visto afectado. También le cuenta que su hermano “El diablo”, tenía un hijo y una esposa que trabaja en un prostíbulo en el pueblo, acto seguido Benny la encuentra y empieza a sentirse atraído por ella y ante la tumba de su hermano promete sacar adelante a su esposa y a su sobrino.

Mientras trabaja en el taller, llega una lujosa camioneta con Eufemio Mata, El Cochiloco a bordo, amigo de la infancia del Benny, quien trabaja para Don José Reyes, un poderoso terrateniente y narcotraficante al cual Benjamín, más adelante dadas las dificultades de su nueva vida, acudiría pidiendo trabajo, emprendiendo así un camino por el que El Cochiloco lo guiaría hábilmente, instruyéndole en los trabajos de asesino, torturador, secuestrador y distribuidor de drogas y contrabandista.

El nudo del filme aparece en un contexto de guerra abierta entre Don José Reyes y su hermano, debido a que Don José le quiere heredar el negocio al “Jota Erre”, su inexperto y charlatán hijo, para poder hacerse una vida en la política regional.

El Benny y el Cochiloco hacen parte de esta confrontación, han sido atacados, pero también han asesinado y desaparecido, junto con El Muñeca y Huasteco, a varios de “los panchos”, pertenecientes al bando contrario.

Cansado de no avanzar en esta guerra, Don José, envía a su hijo por unos mercenarios de Oaxaca, quienes a través de torturas y asesinatos darán duros golpes al hermano de Reyes, acto que se cobraría asesinando al “Jota Erre”, en este suceso cae El Muñeca y El

Cochiloco queda herido, al creerlo responsable de la muerte de su hijo, Don José ordena matar al hijo mayor de Eufemio, El Cochiloco.

En concordancia con el drama, El Cochiloco, quiere vengarse de Don José, abandonando así su admiración por él, pero es asesinado, haciendo que el Benny reflexione acerca de con quien está trabajando.

El desenlace de la historia se da cuando Don José ofrece a sus empleados US\$100.000 dólares por cada una de las cabezas de los asesinos de su hijo. Posteriormente dos mercenarios, guiados por el Benny y Huasteco comienzan a asesinar uno a uno los hijos del hermano Reyes. El último de ellos antes de morir les cuenta que la ubicación del Jota Erre se las dio un tal “Diablito”, Benny reconoce de inmediato que es su sobrino.

Benjamín rápidamente va por su sobrino, lo saca de San Miguel le da algo de dinero para que cruce la frontera, luego llama a los agentes federales para colaborar con información para poder pertenecer a un programa de testigos, sin darse cuenta de que estos estaban relacionados con Don José Reyes.

Se escapa como puede, vuelve a su casa se da cuenta de que han decapitado a Guadalupe su ex cuñada y pareja, en represalia consigue armas y va a la toma de posesión del nuevo gobernador Don José Reyes y los asesina a todos, él es consecuentemente asesinado.

La película termina con el diablito volviendo de los Estados Unidos y buscando venganza por sus familiares asesinados, siguiendo así con un ciclo en el que los más pobres se han visto inmiscuidos para pertenecer al mundo del hiperconsumo y también para escapar de sus condiciones precarias de existencia.

Personajes.

Eufemio Mata, El Cochiloco.

Una vez descrito el universo ficticio creado por Luis Estrada para que se desarrollen los sucesos relatados, realizamos un análisis de la producción de personajes y su relación con los distintos elementos de la narcocultura, señalados con color rojo en la matriz y es el Cochiloco, precisamente el personaje que funciona como hilo conductor de la trama del filme y que materializa cada uno de estos elementos, como se verá a continuación.

El primer elemento a tratar es la *aceptación* que este personaje tiene del fenómeno del narcotráfico, por un lado, vemos cómo el Cochiloco reconoce que esta actividad le permite ser el macho proveedor de sus seis hijos y su esposa, por lo cual se siente orgulloso, y por otro, se reconoce como una víctima de su contexto dado que para él es la única forma de ganarse la vida. Ejemplo de esto, es el diálogo que sostiene con Benny después de asesinar al policía que vendió información de ellos a “Los panchos”:

- Benny: Dígame la neta mi Cochi. ¿Qué no siente nada de matar a alguien, así como así? Digo, ¿no le da miedo irse al infierno?

- Cochiloco: El infierno ni que la chingada, el infierno es aquí mérito. ¿Ya no se acuerda de cuando éramos chavalos, el hambre que teníamos, el canijo frío y la miseria en la que vivíamos? O como ahora mismo que cabrones como nosotros andan matándose así porque si, no más porque no tienen una manera decente de vivir. Me cree que esta vida y no chingaderas es el cabrón infierno. (Estrada, 2010)

Su construcción *narcoestética* se remite a replicar de manera exagerada la vestimenta ostentosa y estereotipada de terrateniente de Don José, su jefe y mayor influencia. Si bien, el Cochiloco no comanda grandes operaciones financieras ni logísticas dentro del negocio, si es mano derecha de su patrón, y demuestra de múltiples formas su admiración



Figura 2. Cochiloco esperando cerrar un negocio.

(Estrada, 2010)

a este personaje.

Su *masculinidad* se reafirma continuamente, entendiendo que su rol paterno lo obliga a proveer en su casa, a la vez que instrumentaliza el cuerpo femenino para su placer visitando prostíbulos y dejando generosas propinas.

El rol que ejerce en la organización se enmarca en la distribución de drogas y contrabando, lo que lo hace un referente social, pues además se ha forjado una reputación como sujeto que puede solucionar problemas debido a que es violento y se apoya en su corporalidad para mostrarse amenazante y peligroso.

El Cochiloco disfruta del asesinato, lo considera la mejor parte del trabajo, por esto consigue un arsenal que poco utiliza durante el filme, pero caracteriza una vez más, la *narcoestética* en el filme.

Su labor en el negocio se limita a la tortura y la inscripción de mensajes que clava en los *cuerpos* asesinados, los cuales no solo dan un mensaje a al bando enemigo, sino que refieren al escarmiento público de un cuerpo, lo que funciona como una estrategia para mantener el control social y territorial, es preciso recordar aquí el planteamiento de Sayak Valencia (2010) “el cuerpo en su desgarró y vulneración es el mensaje” (p.111).



Figura 3. Cochiloco apuntándole en la cabeza a un policía. (Estrada, 2010)

De este modo, el Cochiloco cumple con las características de un *sujeto endriago* pues la violencia le permite posicionarse en el negocio y adquirir capital, y además comercia con la vulnerabilidad de los cuerpos y hace uso constante de la violencia frontal.

Benjamín García, El Benny.

El mejor amigo y protegido del Cochiloco, es Benjamín García, el Benny, protagonista del filme, este personaje en la primera mitad de la película parece carecer de una masculinidad dominante contundente, debido a que vuelve a su país derrotado sin la fortuna prometida a su familia 20 años antes de partir al “otro lado”.

Al ingresar al negocio del narcotráfico, Benny poco a poco aprende a ejercer y reafirmar violentamente su *masculinidad*, lo que da sentido a su sacrificio final realizado para proteger a su sobrino y en venganza del asesinato de su cuñada y amante.

La *construcción de feminidad* de Benny, como arquetipo de hombre narcotraficante se divide por un lado en la figura materna del cual el percibe protección, ya que ella a través de su bendición se postula como una intermediación con Dios, aunque esta se muestre más interesada en los bienes materiales de los que pueda hacerse, a raíz de la relación con su hijo.

Por otro lado, las otras mujeres que rodean la vida de Benjamín son objetos de consumo con quienes reafirma su papel de macho proveedor prometiéndoles un ascenso social salvándolas del mundo de la prostitución y ayudándolas con sus hijos, aunque esta solo se cumple en el caso de Lupe su cuñada:

“Benjamín: -Ya verá mi amor que la voy a sacar de trabajar y me voy a hacer cargo de su chamaco” (Estrada, 2010).

La percepción del Benny acerca del fenómeno del narcotráfico y el crimen organizado inicialmente es de asombro y en cierta medida de miedo, sin embargo, esta actividad se posiciona como la única oportunidad que en este lugar permite mejorar las condiciones de vida, en el contexto de la sociedad del hiperconsumo, y para puntualmente en la trama sacar a su sobrino de la cárcel pagando el soborno que le exige el comandante de policía.

Ya dentro del negocio del narcotráfico y pese a que disfruta del consumo de drogas, después de cada trabajo en el que él o su amigo deben ejercer la violencia, no se muestra satisfecho, por el contrario, es evidente el arrepentimiento y su actitud nerviosa por estar en medio de las dinámicas de este negocio, lo que se relaciona con su intención de alejar a su sobrino “Diablito” de este mundo, pero paulatinamente durante el filme asumirá su labor dentro del negocio, como se analizará más adelante.

El Benny asume con brevedad la *estética del narcotráfico*, una vez consigue sacar a su ex cuñada y amante de la prostitución a través de la violencia, comienza un proceso en el que hace propios los valores estéticos que lo llevarían a ganarse el respeto y la aceptación del mundo del narcotráfico.

Se observa entonces como este deja de usar camisas a cuadros, jeans y sombreros sencillos a utilizar botas con puntas ostentosas, joyas llamativas y trajes “típicos” en México, de colores claros, con apliques brillantes, también compra una camioneta llamativa, hace que el cura bendiga su arma, construye una tumba lujosa, con sonido incluido y manda a escribir un corrido para su hermano asesinado años atrás, rescatando su legado de criminalidad.

El primer acercamiento que el Benny tiene a la vulnerabilidad del *cuerpo* es impactante: se desmaya al ver como torturan cortando lengua y manos y por último disparando en la cabeza a un soplón, con el tiempo, después de adaptarse a estas prácticas con sus amigos, ejerce la violencia sobre cuerpos determinados por su patrón a cambio de dinero. Así se gana el respeto de sus compañeros que ponían en cuestión su valentía y por ende su masculinidad, ejemplo de esto es la felicitación del Cochiloco después de que este asesina a uno de Los Panchos que los quería asesinar:

“Pinche Benny...yo creo que ni a mí me hubiera salido tan bien. Mira nada más como lo dejó. Yo pensé que no tenías huevos pa´ esta chamba, mis respetos cabrón”. (Estrada, 2010).

Pájaros de verano (2018).

Impresión de realidad.

Dirigida por Cristina Gallego y Ciro Guerra, es de las últimas películas colombianas ampliamente comentadas a nivel internacional, no solo por su exitosa participación en la edición de Cannes 2018, sino por la expectativa generada dada la pasada nominación de otro de los productos cinematográficos de estos directores a los premios Oscar por el *Abrazo de la Serpiente* (2015). Ambas películas, cuentan con un amplio trabajo documental, como lo indican sus directores en distintas entrevistas, con el fin de representar distintos pueblos indígenas para contar parte de la historia de Colombia, y es precisamente de esta forma, como se publicita *Pájaros de verano*, como una narración real de sucesos ocurridos en medio de la *Bonanza Marimbera*.

La película se estrena el 9 de mayo de 2018 en el Festival de Cannes, en medio de distintas tensiones a nivel social y político al interior del país, relacionadas con la implementación de los acuerdos de paz de La Habana y la captura, el 6 de abril, de uno de los líderes del partido FARC, que surge a partir de dichos acuerdos, por supuestos nexos con el narcotráfico en México. Además de distintos operativos realizados por la policía y las fuerzas militares en lugares vulnerables y empobrecidos en los cuales el narcotráfico y el crimen organizado han encontrado una perfecta incubación.

Pese a que estas situaciones no están directamente relacionadas con la diégesis de la película, esta, puede configurar una impresión de la realidad a partir de la representación de lo que se configuró como el inicio del negocio del narcotráfico en el país, la *Bonanza Marimbera* y en esta medida, valiéndose del lenguaje cinematográfico, difundir una

versión de lo que sucedió “en realidad” durante los años en los que se ubica esta bonanza, setentas y ochentas.

De este modo, como ya se mencionó, *Pájaros de Verano* (2018) se desarrolla en lo que se conoce como la Bonanza Marimbera: el tráfico de grandes cantidades de marihuana desde la Costa Caribe colombiana hasta Estados Unidos, en esta medida, el filme da indicios sobre la lucha anticomunista por parte de Estados Unidos y a su vez, la gran demanda de drogas por este mismo país para suplir un amplio mercado entre los jóvenes inmersos en el hipismo.



Figura 4. Zaida y Rapayet en el yonna. (Gallego & Guerra, 2018)

Este suceso importante en la historia del país, durante los setentas y ochentas, sirve de inspiración en esta película para dar cuenta en su diégesis de las condiciones materiales y las formas de vida y relación de la población wayúu, en medio del desierto en la Guajira y esto sirve como excusa de los directores para

crear una versión sobre la forma en la que ilegalidad se abrió paso, en medio de todo un sistema cosmogónico y social en el que se mezclan la escasa presencia estatal y las estrictas exigencias a la figura masculina por parte de las autoridades y familias wayúu para construir una familia.

Diégesis.

En la diégesis, se muestra cómo el orden social y cultural de los wayúu es central en la película. Desde el inicio, mostrando el final del periodo de encierro de Zaida por su

primera menstruación y todo el ritual que implica este suceso a partir del que se convierte en mujer y se abre la posibilidad a que diferentes hombres la pretendan, es en este momento que Rapayet Abuchaibe Uliana, a través de su palabrero y tío, Peregrino, pide a Úrsula Pushaina casarse con su hija. Este último deja claro que Rapayet, es un joven trabajador, gran comerciante que logró buenas relaciones con los *alijunas* (cualquiera que no perteneciera al pueblo wayúu), proveniente de una familia prestigiosa de antaño, que falleció por una disputa asumida con honor.

Es de esta forma en la que se cuenta la historia de Rapayet, quien en este universo ficticio creado por Gallego y Guerra, introduce a su pueblo wayúu y a su amigo Moisés en el tráfico de marihuana en alianza con



Figura 5. Úrsula y Zaida, observando a Rapayet. (Gallego & Guerra, 2018)

los Cuerpos de Paz estadounidenses, presionado por las exigencias de Úrsula, matrona wayúu, quien pide a Rapayet, en concordancia con sus costumbres, una dote para concederle la mano de su hija Zaida. Acto seguido, Úrsula advierte a Rapayet que el respeto que como mujer se ha forjado es gracias a la protección que le brinda a su familia y a su clan de las plagas y de quien intenta engañarlos y en adelante, esta mujer será trascendental en todas las decisiones que tome Rapayet sobre su futuro y el de su familia.

Rapayet, dedicado al contrabando de licores junto con su amigo Moncho, encuentra infructuoso este negocio para lograr su unión con Zaida, por lo que ambos acuden donde su primo Aníbal, en lo que parece ser la Sierra Nevada con el fin de proponerle sembrar en su finca plantas de marihuana para el venderla a los gringos, por un buen precio.

Cerrado el trato con su primo, inicia el intercambio de marihuana y dólares entre todos ellos, transportada en burros con ayuda de arhuacos y con el paso del tiempo y la prosperidad del negocio, en camionetas, entre la Sierra y el desierto.

Así, Pájaros de verano (2018), devela en esta diégesis un panorama polémico sobre el papel de los pueblos originarios en estas lógicas del narcotráfico, pues si bien, es de conocimiento general que este fenómeno ha permeado todas las esferas de la sociedad colombiana, pone sobre la mesa la intervención de indígenas, cuya identidad suele esencializarse o “santificarse”, implica un amplio debate, no solo frente a la forma en la que se construye la historia de estos pueblos en el imaginario colectivo, sino además, la representación misma de los indígenas como sujetos incorruptibles, “puros”, cuidadores de la madre tierra o salvajes, que se ha divulgado en el cine y en la industria audiovisual en general.

Para los creadores del filme, esta inmersión en el narcotráfico, de toda la zona norte del país, como lo afirma Ciro Guerra en una entrevista, para el canal France 24, “de manera ingenua implicó como la llegada del capitalismo en su forma más pura a Colombia, como una transformación que fue la que sentó las bases de lo que después se convirtió en el negocio internacional del tráfico de drogas” (2018), años antes del boom de los cárteles de Medellín y Cali.

De este modo, las circunstancias por las cuales Rapayet, llega a innovar empleando el narcotráfico en alianza con los *alijunas*, más allá de cumplir el objetivo de casarse con Zaida, implican también un acceso a determinadas dinámicas de consumo, pues como se verá a lo largo de la película, las familias Abuchaibe y Pushaina cambian por completo sus lugares de vivienda, sus ocupaciones y vestimentas, como uno de los elementos

usados por los creadores de la película para darle un tono de actualidad y credibilidad, de acuerdo con las representaciones provenientes de la narcocultura ya descrita. Sin embargo, siempre de la mano de Úrsula como ancla en sus costumbres y creencias ligadas a la cultura wayúu, que mostrarán a través de sus sueños las decisiones que debe tomar Rapayet para continuar con su negocio y a la vez, las consecuencias nefastas para todos los involucrados por él en el mismo.

Igual que en el análisis anterior de la película *El infierno* (2010), en este se eligieron dos personajes masculinos, Rapayet y Moisés o Moncho, pues consideramos a estos fundamentales para lograr el análisis desde todas las categorías empleadas, sin ánimo de olvidar la relevancia de las figuras femeninas en este filme, como se verá a continuación.

Personajes.

Rapayet Abuchaiibe Uliana.

La *masculinidad* de Rapayet, en tanto hombre proveedor, responsable de preservar su familia y su legado es constantemente cuestionado por Úrsula, desde el primer momento, en el que pone en duda su capacidad para conseguir la dote, incluso hasta sus últimos días, en los que arrepentido de las decisiones que toma, este busca refugio con su esposa e hijos a un lugar en el desierto, aparentemente lejos de quienes buscan acabarlos.



Figura 6. Rapayet y Moncho, dando la cuota habitual a la policía. (Gallego & Guerra, 2018)

Existe entonces una constante búsqueda de reafirmación de una masculinidad hegemónica, con lo que se juega en el desarrollo de la historia, sin embargo, en comparación con otros materiales audiovisuales y con su amigo Moncho, su relación con las mujeres que aparecen en su vida, no

pasa por la hipersexualización y la objetivación de sus cuerpos, por el contrario, se muestra como un esposo fiel y respetuoso, bastante serio y sobrio, cuya familia y clan se encuentran por encima de cualquier cosa.

En esta medida, la *construcción de feminidad* es contraria, al estereotipo narco, dado que en esta diégesis propone una mirada centrada en la mujer como figura de poder por un lado, en el papel de Úrsula, y paralelamente el papel pasivo de la protagonista, Zaida, siempre a merced de las decisiones de su esposo y su madre.

Pese a que es Rapayet, quien propone a su amigo ingresar al negocio del narcotráfico, siempre parece estar preocupado por el devenir, es consciente de que está cometiendo un ilícito y paga a policías por las rutas de transporte pero parece tomar a la fuerza o sin mucho agrado cada una de sus decisiones, se encuentra entonces constantemente en dos contradicciones: la violencia “intrínseca” del mundo narco, reflejado en Moisés y el respeto por su cultura y sus principios, reflejados en su familia.

Por lo tanto la aceptación del narcotráfico por parte de este protagonista pone constantemente en tensión sus principios a la vez que es para Rapayet la forma más eficaz

para conseguir la dote y lograr casarse con Zaida y a la vez de ascenso social para mantener el nivel de vida lujoso que con el tiempo adquiere su familia, interiorizando así, no solo la violencia sino también las representaciones de la *narcoestética* consecuente a su negocio.

Por lo anterior, Rapayet, rechaza constantemente los excesos y excentricidades de su amigo Moisés, sin embargo, conforme avanza el filme, se ve la transformación de la estética en él y su familia, termina cediendo ante los regalos de su amigo



Figura 7. Rapayet apuntando a Moisés (Gallego & Guerra, 2018)

y los lujos que el dinero puede conseguir, como grandes reuniones, ropa blanca y lentes, en contraste con su inicial y desgastada ropa, camionetas, hombres, armas que incluso regala en signo de arrepentimientos por las acciones de su cuñado Leónidas, y el reemplazo de su rancho por una enorme casa en medio de la nada.

Moisés, “Moncho”.

La construcción del género como acto performativo, implica la necesidad constate de reafirmación, es por esto que Moisés, igual que Rapayet constantemente buscan confirmación de su *masculinidad*, en este caso a través de las “excentricidades”, si es posible llamarlas de este modo en medio de una narcocultura imperante. Es así, como a lo largo del filme vemos a este personaje poner en cuestión la masculinidad de su amigo por usar “faldita” y por no disfrutar plenamente de los beneficios que puede lograr con el dinero, porque para eso es que es la plata, “pa’ gastársela”.

De este mismo modo, Moncho, *sujeto endriago* por excelencia, no duda en ningún momento hacer alarde de su acenso social y el sin fin de posibilidades que le ofrece el dinero, por esto, apropia por completo las representaciones del mundo del narcotráfico, que para él es un “negociazo” porque “La marihuana es la felicidad del mundo” (Gallego & Guerra, 2018). Por esta razón, la *aceptación* del narcotráfico por parte de este personaje involucra una mezcla entre la personalidad fiestera, alegre y mujeriega, propia de los estereotipos costeños de los medios audiovisuales, y el poder proveniente del dinero y las armas logradas gracias a la idea de su amigo Rapayet de aprovechar su ingenio como contrabandistas para usarlo en el tráfico de marihuana.

En consecuencia, Moisés inicia un espiral de violencia, muerte y desintegración en la vida de las familias Abuchaibe y Pushaina, gracias a que asesina a sus socios gringos para usar el *cuerpo* como mensaje, exigiendo exclusividad, mostrando su poderío, en territorio sagrado para los wayúu, ofendiendo a sus ancestros quienes muestran a través de los sueños de Úrsula y Zaida, a lo largo de la historia, las advertencias al respecto.

Este acto se convierte en una suerte de maldición a partir de la cual se desencadena una serie de hechos que este protagonista asume como castigo por no seguir los designios de Úrsula, que a su vez lo culpa por no proteger a su familia y quien posteriormente, junto a su nieta Indira, sobrevivirán a este drama. Es de este modo en el que Moisés, es asesinado por Rapayet, quien busca en esta acción, la satisfacción de los deseos de su suegra, su tío y sus primos, que buscan vengar la muerte de sus familiares y trabajadores a causa de la imprudencia de Moncho.

En ambas películas observamos que los protagonistas masculinos materializan las categorías de la matriz analítica en su devenir endriago, lo que se relaciona estrechamente

con la narrativa de progreso neoliberal que plantea hombres fracasados en escenarios adversos, quienes a través del necroempoderamiento logran acceder a la sociedad del hiperconsumo y cumplir una función de macho proveedor.

También es relevante la figura del amigo que aconseja al protagonista y en cierta medida lo guía por el narcomundo, imprimiendo en los protagonistas los valores de la narcocultura y la narcoestética. Siendo esto una estrategia de guion común en los dos filmes, que pone en evidencia la amistad cimentada en la sabiduría o astucia de estos personajes sobre los protagonistas, para moverse hábilmente por estas dinámicas violentas del cuerpo como mensaje y el necroempoderamiento en general.

La tragedia, una vez se llega al eslabón más alto que puede ofrecer el capitalismo en estas narrativas, deviene el drama sobre estos personajes, su familia y ellos mismos mueren bajo la “lógica endriaga” del necroempoderamiento que concluye siempre con la reflexión de la violencia cíclica que se da en un negocio ilícito.

El trabajo técnico en ambas películas contiene planos abiertos que potencian la enunciación de San Miguel y la Guajira como lugares desolados, con mínima presencia estatal y la que aparece es muy fácil de corromper. El sonido funciona dando un tono a cada una de las escenas llevando siempre al espectador a un final cargado de suspenso e incertidumbre.

El idioma, los acentos, los vestuarios, los nombres, las fechas y los lugares son un gran esfuerzo por parte de la producción de cada filme para potenciar la impresión de realidad. La presencia de camionetas que permitan circular por las complejas geografías nacionales de México y Colombia también son una constante al igual que la intención de la mayoría

de personajes masculinos de igualar los códigos de comportamiento y vestimenta de los poderes económicos locales en este caso negociantes y terratenientes contruidos en los personajes de Aníbal, Rapayet y Don José Reyes, que influncian en gran medida la construcción de la narcoestética al convertirse en lugares deseables, no solo por no vivir en condiciones precarias sino porque pueden acceder a determinado consumo caracterizado por el lujo y la ostentación.

Si quisiéramos en el aula centrarnos en caracterizar exclusivamente los elementos de la matriz, cualquier filme o serie podría funcionar, pues toda esta herencia de la narcocultura impresa en las películas no es una creación de sus productores, a simple vista, denota elementos en común con todos los productos audiovisuales relacionados con esta temática. Sin embargo, es la diégesis de cada una de estas producciones, como se vio en el análisis anterior, lo que potencia el análisis de cada una de las categorías o ítems, pues ambos filmes permiten la comparación entre ambos contextos y de las narrativas y representaciones sobre el narcotráfico en ambos países y ponen en tensión instituciones y prácticas culturales normalizadas y aparentemente ajenas a todas estas dinámicas derivadas del capitalismo gore.

Dicho esto, consideramos que no es suficiente que las y los estudiantes llenen de datos cada casilla del formato, es de suma importancia que como docentes podamos guiar el trabajo y a partir de lo que las y los estudiantes develen de la película en la matriz, los incentivemos a profundizar en conjunto, a partir de la discusión y la comparación de contextos y la solución de problemas, tal como se verá más adelante en los trabajos y actividades de las y los estudiantes.

2.3 Caracterización a partir del modelo pedagógico crítico

Las condiciones de desigualdad en la localidad de Usme, en los años setenta no permitían el acceso laboral para las comunidades que a esta pertenecían, es por esto que “El colegio Almirante Padilla al igual que las muchas escuelas de sector nacen por la iniciativa de la comunidad quienes vieron la necesidad de que hubiese una institución que brindara bachillerato (...) Fue así como los padres de familia empezaron a presionar a los dirigentes comunales” (Colegio Almirante Padilla I.E.D., 2018).

Usme, localidad quinta del Distrito Capital de Bogotá hace parte de los territorios aledaños de la ciudad, por lo tanto, se constituyó a partir de la venta de predios, el acceso precario al agua y a la luz eléctrica, la cual por mucho tiempo obligó a las personas a buscar formas de tener acceso a estos así fuese de manera clandestina.

Es por lo anterior que la noción de la educación suministrada por el Estado en Bogotá debe cuestionarse, pues ampliar la cobertura si bien era una intención política, fue hasta mucho después que logró medianamente consolidarse. Es interesante que no fuese intencionalidad del mercado o del Estado, construir escuelas en el sector, sino que se tuviese que generar un proceso de movilización y presión social para poder acceder a esta, lo que permitía en últimas acceder al campo laboral y así garantizar condiciones mínimas de supervivencia.

Según el PEI del colegio, los estudiantes viven en una constante inestabilidad frente al acceso a la vivienda (la mayoría vive en arriendo), y pocos espacios de recreación y ocio algo que se puede ampliar con la información que nos suministró la profesora Diana, ya que estas dinámicas aumentan el nivel de deserción y lleva a que el consumo de sustancias psicoactivas sea “desmedido y cotidiano”, lo cual según nuestro análisis, puede llevar a que este panorama crítico y cotidiano, como se enuncia el fenómeno, termine en la inactividad de algunos actores de la

comunidad educativa, incluso para no inmiscuirse demasiado en estos casos y luego terminar afectados. (Diana, comunicación personal, 31 de mayo, 2019. *Anexo 3*).

Situación que materializa el análisis anterior es el acontecido ante nosotros, y que hace parte de la normalidad de muchos colegios de la ciudad

en la oficina de coordinación académica, un estudiante en una aparente charla habitual con el coordinador fue interpelado frente a una situación que había sucedido momentos antes en la que uno de sus compañeros fue encontrado consumiendo drogas en uno de los baños.

El profesor Jhon indaga acerca de que es lo que sucede con él e indica que es necesario que como amigos le aconsejen frente a esto. Esta estrategia puede dar resultados, si bien no evitara el consumo, puede hacer que el estudiante encontrado abandone estas dinámicas en el colegio para no meterse en problemas.

Cuando el estudiante abandona la oficina el profesor, nos dice que han tenido que cerrar los baños en ciertos horarios para evitar el consumo, que cada vez es más cercano a los estudiantes en edades tempranas. Además, nos cuenta que se da microtráfico en la escuela y que este se lleva a buenas personas. (Diario de campo, 31 de mayo de 2019).

Este escenario permite y necesita de la inmersión de la pedagogía crítica, pues esta “proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación” (McLaren, 2005). Esta dirección conlleva a qué condiciones materiales y sociales de existencia remitan a las y los estudiantes a construir un posicionamiento político que devenga en una ciudadanía activa, que cuestione dichas dinámicas.

Además, permite la construcción de proyectos de futuro alejados de los elementos de la narcocultura, los cuales encarnan valores neoliberales de acceso a la sociedad del hiperconsumo en poblaciones marginadas por dinámicas como la construcción desigual del espacio, la reproducción del racismo y el sexismo propio de la sociedad capitalista.

En esta medida, se espera que el maestro o maestra, que decide seguir las teorías pedagógicas críticas, comience por el cuestionamiento de los lugares comunes, de su función dentro del sistema del capitalismo global, además de dejar la transmisión y reproducción de la cultura del statu quo dominante. Para esto los y las maestras deben comprender el papel que asumen en la escuela, al unir el conocimiento con el poder y la potencialidad de este en la formación de ciudadanos críticos y políticamente activos (McLaren, 2005).

Peter McLaren (2005), enuncia que los planes de estudio y estándares curriculares y manuales escolares suministrados por el Estado, incluso por las editoriales, utilizados de manera irreflexiva y acrítica deviene en la producción de sujetos acríticos e irreflexivos y de maestros instrumentalizados, convertidos en operarios mal pagados. Por lo tanto, es necesario entender las apuestas curriculares como escenarios donde, como diría Giroux citado por McLaren (2005), distintas versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer.

Por esta razón se deben cuestionar criterios como los *Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales*, los cuales en su fundamentación entremezclan términos economicistas como el trabajo en equipo, la flexibilidad o la competencia con habilidades investigativas como explorar, analizar, visibilizar entre otras, que materializan unas apuestas de sentido y una intención educativa estatal que pretende impartirse en todas las instituciones educativas del país de manera descontextualizada. Estos también si bien tienen la intención de generar una educación para la paz, no se ven reflejado por lo menos en sus temáticas, el narcotráfico por

ejemplo aparece en una sola ocasión de la siguiente manera: “Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2004), esto para grados décimo y undécimo.

En esta medida, se relega el narcotráfico a motor del conflicto armado en Colombia, se desconocen las múltiples perspectivas que han abordado la complejidad de este fenómeno, que aparece en el siglo XX y se mantiene en el XXI y que ha permeado todas las esferas sociales.

Según lo anterior, el papel del educador o la educadora en este modelo pedagógico dará sentido a su práctica a través de estos objetivos de las teorías pedagógicas críticas, como lo son la asimilación de proyectos colectivos de futuro, de ciudadanía activa y accionar político orientado a la transformación de las condiciones injustas de vida de los contextos que permean colegios como el Almirante Padilla.

El cuestionamiento de los estándares o planes de estudio descontextualizados pasa primero por la transposición didáctica que se realiza de los contenidos, para ejemplificar esto exponemos una parte de nuestro ejercicio de observación en una clase de Economía del grado decimo, curso que posteriormente será con el que se desarrollará la práctica pedagógica:

Un grupo de estudiantes tenían como tarea hacer una representación teatral sobre el modo de producción esclavista, clases atrás otros grupos habían hecho lo mismo con los otros modos de producción.

La mayoría de los integrantes de este grupo entraron tarde, después de que la profesora realizara el control de lectura. Las mujeres del grupo salieron a cambiar su atuendo para la ocasión y los hombres, mientras esperaban a sus compañeras, hablaron de la noche

anterior haciendo trabajos, incluso, uno de ellos le prestó su tarea a otro en signo de solidaridad.

Finalmente entran las chicas caracterizadas como esclavas y una de ellas, muy elegante, como la patrona. Los hombres rápidamente se pusieron sus implementos, un saco para caracterizarse como patrón, un chal para hacer el papel de rey y otro, se quitó la camisa y se puso una cadena para representar la esclavitud. Se reunieron rápidamente para repasar el guion e iniciaron.

La obra hecha por los estudiantes estuvo atravesada por la pena y el nerviosismo, característico de este tipo de actividades sin un interés por parte de los estudiantes y sin conocimientos sobre puesta en escena.

Entre las risas tanto suyas como de los espectadores, incluso de la profe y nuestras, a pesar de que los personajes eran claros y los papeles asumían la organización del modo de producción esclavista, la representación giró en torno a la violencia física y verbal exagerada y los comentarios racistas. Esto, a pesar de que no fue claro para nosotros el interés de la profe al dejar este ejercicio, nos invita a reflexionar sobre la pertinencia de estas actividades sin una orientación adecuada y también sobre la dificultad de evaluar, en este caso, la comprensión de este modo de producción, más allá de las torturas y la venta de personas esclavizadas. (Diario de campo, 7 de junio de 2019).

En esta situación aparecen una variedad de elementos cuya reflexión no llegó a hacerse pero que tienen potencialidad de análisis desde las representaciones, además se hace uso de un lenguaje artístico como el teatro, pero no se le da alguna relevancia o profundidad al mismo es decir se le instrumentaliza. La violencia con sentido paródico no llega a dar apertura a un

ejercicio reflexivo, frente al modo de producción esclavista como temática aparece sin tiempo ni espacio, todos estos elementos recogidos de este ejercicio de observación nos aportarían en gran medida para el desarrollo de nuestra práctica.

Dicho lo anterior, nuestra apuesta pedagógica se recoge en los fundamentos y objetivos de las pedagogías críticas enunciadas por McLaren (2005) como el desarrollo de ciudadanos críticos y activos, y la desnaturalización de lugares constituidos como comunes, por ejemplo, las narrativas populares frente al narcotráfico, donde la escuela como institución y el lugar del cine en esta también son escenario de convergencias y divergencias. Para esto es relevante asumir dos nociones que relacionan el discurso fílmico con el acto de enseñar, por un lado, se encuentra la pedagogía de la imagen y por otro, la pedagogía de la mirada.

La pedagogía de la imagen propone construir vínculos entre las imágenes y las palabras en el escenario escolar “analizando la carga que contienen, “abriéndolas” en su especificidad, y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad” (Dussel, 2006, p. 12). De esta manera, el trabajo pedagógico/intelectual goza de cierta complejidad donde escuela e imagen dialogan y se develan narrativas que se encuentran en pugna en la construcción de memoria.

El discurso en imágenes teorizado por Christian Metz (2002) define la imagen desde su intencionalidad y utilización ya que es así como estas se constituyen o no en arte y lenguaje, lo que al igual que el lenguaje verbal tiene la capacidad de evocar emociones que se articulen con distintas formas de expresión artística.

Teniendo en cuenta lo anterior, estamos de acuerdo con Dussel (2006) en construir una relación pedagógica distinta con la imagen, que no sea “un reflejo transparente de realidades

simples, una ilustración casi redundante de argumentos” (p. 12), que se orienta a reforzar la narrativa escrita considerada verdadera y deja de lado los elementos que ha esta pertenecen, lo cual afecta la interpelación que estas generan en la construcción subjetiva de las y los estudiantes obstaculizando el proceso reflexivo que el filme pueda posibilitar. Además, hace que se relegue el filme a hacer parte de una aglomeración de imágenes que devienen de la sociedad contemporánea.

La producción de imágenes para Inés Dussel (2006) deviene de una práctica social material, la cual se inscribe en un marco social particular. Educar la mirada es la propuesta construida por Dussel para abordar el cine en un proceso educativo, la cual define de la siguiente manera: “Una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos para cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades”. (p. 285).

Podemos situar los objetivos de esta propuesta desde los aportes de Kínder (1999) retomados por Dussel (2006), la cual señala dos niveles, el primero es generar un proceso de alfabetización mediática que deleve otra forma de ser espectadores, el segundo es incentivar/producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad de nuevo espectador.

Los niveles anteriores ponen en juego la representación visual, ya que visibiliza prejuicios, estereotipos, estigmas y prácticas de exclusión normalizadas. De esta manera aparecen desde la reflexión una formación de una “ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esférica pública” (Dussel, 2006, p. 278), porque se construyen instrumentos que permiten analizar la especificidad en nuestro caso de los fragmentos del cine del narcotráfico, desarrollando una pedagogía de la mirada que relacionada con McLaren (2005)

genera otro tipo de espectador uno crítico y activo que se afronta de otra manera frente a los textos audiovisuales y con las representaciones que allí se presentan además, de un acercamiento al fenómeno que allí se presenta, en nuestro caso el del narcotráfico.

2.3.1 Construcción didáctica.

Distintas interpretaciones sobre el conocimiento didáctico implican centrar en su estudio la educación y la enseñanza, en esta medida se postula la didáctica como una teoría de la educación práctica no científica, por un lado, y por otro, como un conjunto de reflexiones provenientes de diferentes ciencias, contraria a esta última se encuentra la apuesta por la didáctica como una disciplina científica con una investigación empírica sobre la enseñanza. (Aisenberg, 1996).

Mercedes de la Calle Carracedo (2008), en este sentido, hace énfasis en la importancia de potenciar la formación docente sobre didáctica en tres aspectos: 1) La construcción del conocimiento en la formación, 2) la formación desde la complejidad y la transdisciplinariedad y 3) las relaciones entre la investigación y la formación. De este modo, incorporamos sus planteamientos al trabajo de grado: la capacidad de formular preguntas generadoras, la incorporación de distintas disciplinas para la comprensión del fenómeno del narcotráfico y el uso del cine como disciplina en la enseñanza de las ciencias sociales, entendiendo que la investigación desde la enseñanza y la práctica docente deben ser complementados con la precisión el rigor y la coherencia para construir y comprender el conocimiento social. (de la Calle Carracedo, 2008).

Sobre la didáctica como disciplina científica, encontramos también los planteamientos de Joaquín Prats (2002) en el trabajo *Hacia una definición en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, para este autor, se debe abogar por “un ámbito específico de

investigación que, pese a beber y nutrirse (como no podría ser de otra manera) de las ciencias existentes, busca identificar unos problemas de conocimiento, establecer teorías explicativas específicas, y construir una metodología lo más adecuada posible para resolver lo que se supone que son los problemas fundamentales de la didáctica de las ciencias sociales” (pág. 83). Así, a partir de una construcción metodológica sólida se hace posible alcanzar un conocimiento riguroso sobre el proceso de enseñanza.

Al respecto, en *Didáctica e Innovación Curricular* de Raúl García y José María Parra (2010), identificamos oportuno para nuestro trabajo de grado, situarnos desde un modelo de enseñanza como producción de cambios conceptuales, dado que este “Facilita la transformación permanente del pensamiento, las actividades y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas y también estimulando su experimentación con la realidad” (p. 16). En este modo, como docentes podemos constantemente promover la reconstrucción del pensamiento y el accionar educando la mirada de los estudiantes, partiendo de los conocimientos y experiencias de los estudiantes y aprovechando el aula y la escuela como un espacio de conocimiento compartido.

En esta medida, el aprendizaje deberá ser entendido como un proceso de transformación, por lo que un enfoque didáctico pertinente será el sociocrítico, con la construcción de este trabajo buscamos un análisis de la realidad en el aula y de la sociedad, no solo por parte de los estudiantes sino como una constante en nuestra labor como docentes, con un objetivo transformador de las prácticas normalizadas y promovidas por la cultura del narcotráfico. En concordancia con esto, la evaluación

buscará evidencias de la contribución de las actividades realizadas por los estudiantes en la mejora del contexto. (García Medina & Parra Ortíz, 2010)

Para lograr lo anterior, es necesario comprender, dentro de las ciencias sociales que el investigador a su vez hace parte de la realidad que observa que el proceso educativo en sí se caracteriza por su complejidad, diversidad, inmaterialidad y variabilidad y que cualquier modificación de estos factores afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Prats, 2002)

En conclusión nuestra apuesta pedagógica recoge los objetivos de las pedagogías críticas plantados por McLaren (2005), en un proceso donde convergen la pedagogía de la imagen y la pedagogía de la mirada descrita por Dussel (2006), donde la matriz analítica funcionara como instrumento de enseñanza que permita comprender la complejidad del fenómeno del narcotráfico y su relación con las representaciones (re)producidas en el cine.

De este modo, se hace imperante para una propuesta de intervención didáctica como la del presente trabajo de grado, dar cuenta de cómo enseñar determinados contenidos (qué y cómo enseñar) y además, reflexionar frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, todo esto a través de una necesaria propuesta metodológica coherente y situada.

2.4 Estructura de la planeación

Consideramos que la planeación es uno de los trabajos más importantes que tenemos como educadores, pues de este proceso en constante transformación organizamos y dotamos de sentido nuestra práctica. En esta medida, cada una de las sesiones se organizaron a partir de los siguientes elementos: tema, propósito, actividad, recursos, tareas y evaluación y los materiales

utilizados en ellas se encontrarán en el *Anexo I*. Dado que en el siguiente capítulo, se van a abordar estas experiencias de manera específica realizaremos una presentación general del desarrollo de nuestra práctica pedagógica.

- **Sesión 1:** El propósito construido para esta sesión fue: “Los y las estudiantes podrán identificar las nociones previas sobre narcotráfico/Situar el narcotráfico como problemática durante el tiempo”, para esto a través del aprendizaje basado en problemas escuchamos un fragmento sobre el debate que ese momento se estaba dando sobre el narcotráfico, discutimos a partir de las preguntas: ¿Es la aspersión del glifosato en zonas de cultivos ilícitos la solución para el narcotráfico? ¿Qué actores están a favor y en contra de la aspersión de glifosato?, para posteriormente construir una línea del tiempo que permitiera situar el narcotráfico y sus actores temporalmente.
- **Sesión 2:** En esta se esperaba que las y los estudiantes tuvieran un primer acercamiento al análisis del cine a partir de sus elementos, logran identificarlos y comprender a las nociones de representación y narcocultura a través de la lectura comparativa de fragmentos de *Capitalismo Gore* de Sayak Valencia y de *El narcotráfico en Colombia*. Pioneros y capos de Adolfo Atehotúa y Diana Rojas. Posteriormente, luego de ver un fragmento de cada película, se divide el grupo en dos para que a partir de cada texto se sitúen la bonanza marimbera y el narcotráfico en México, aprovechando esto para hablar de representación, construyendo esta definición de manera colectiva.
- **Sesión 3:** Se refuerza la noción de representación desde la explicación de la impresión de realidad en el cine. A partir de esto los estudiantes podrán conocer otro elemento del cine y reconocer las representaciones presentes en las películas e identificar la percepción de los personajes sobre el narcotráfico.

Teniendo en cuenta lo anterior, las y los estudiantes identificaron a través de esquemas y análisis de prensa, las intenciones que tienen los medios de comunicación masiva al momento de cubrir acontecimiento relacionados con el narcotráfico y como estas eran contrarias a los filmes dado que estos últimos proponen una narrativa más crítica, del fenómeno, de las instituciones y la gestión política que se hace de este. También se realizó un análisis geopolítico del fenómeno del narcotráfico, exponiendo el proceso neocolonial y su posible inmersión en los procesos electorales locales que se adelantaba en ese momento.

- **Sesión 4:** Proponemos un instrumento evaluativo que consiste en que las y los estudiantes por grupos construirán un fanzine con los temas que se trabajaron, de esta manera identificamos la comprensión de los contenidos y exponemos la importancia que tienen estos medios de comunicación alternativos.
- **Sesión 5:** Articulando los tiempos de las materias de filosofía y economía, en una sesión larga se visualiza Pájaros de verano (2018), se sitúan los elementos ya vistos, y se identifica de manera individual uno de los elementos de la matriz analítica, así colectivamente se analizó la película.
- **Sesiones 6, 7 y 8:** En las tres últimas sesiones a través de una trabajo de creación las y los estudiantes construirán un guion técnico y expondrán los siguientes puntos:
 - a. Caracterizar los personajes
 - b. Definir una problemática (Articulada con la construcción de género y otro elemento de la narcocultura).
 - c. Explicar la problemática.
 - d. Cómo afecta su cotidianidad y su contexto.
 - e. Realizar una reflexión frente a esto.

Todos los puntos a excepción del primero deben estar consignados en una historia organizada a modo de guion técnico (descripción, imagen y sonido).

Lo anterior se resume en esta esquematización de la propuesta metodológica, incluyendo estrategias, técnicas y actividades, ordenadas de forma ascendente con el fin de cumplir un propósito relacionado con el contexto de los estudiantes, en función de unos objetivos y actividades de acuerdo a los contenidos y temas a abordar en el trabajo de grado de la siguiente manera:

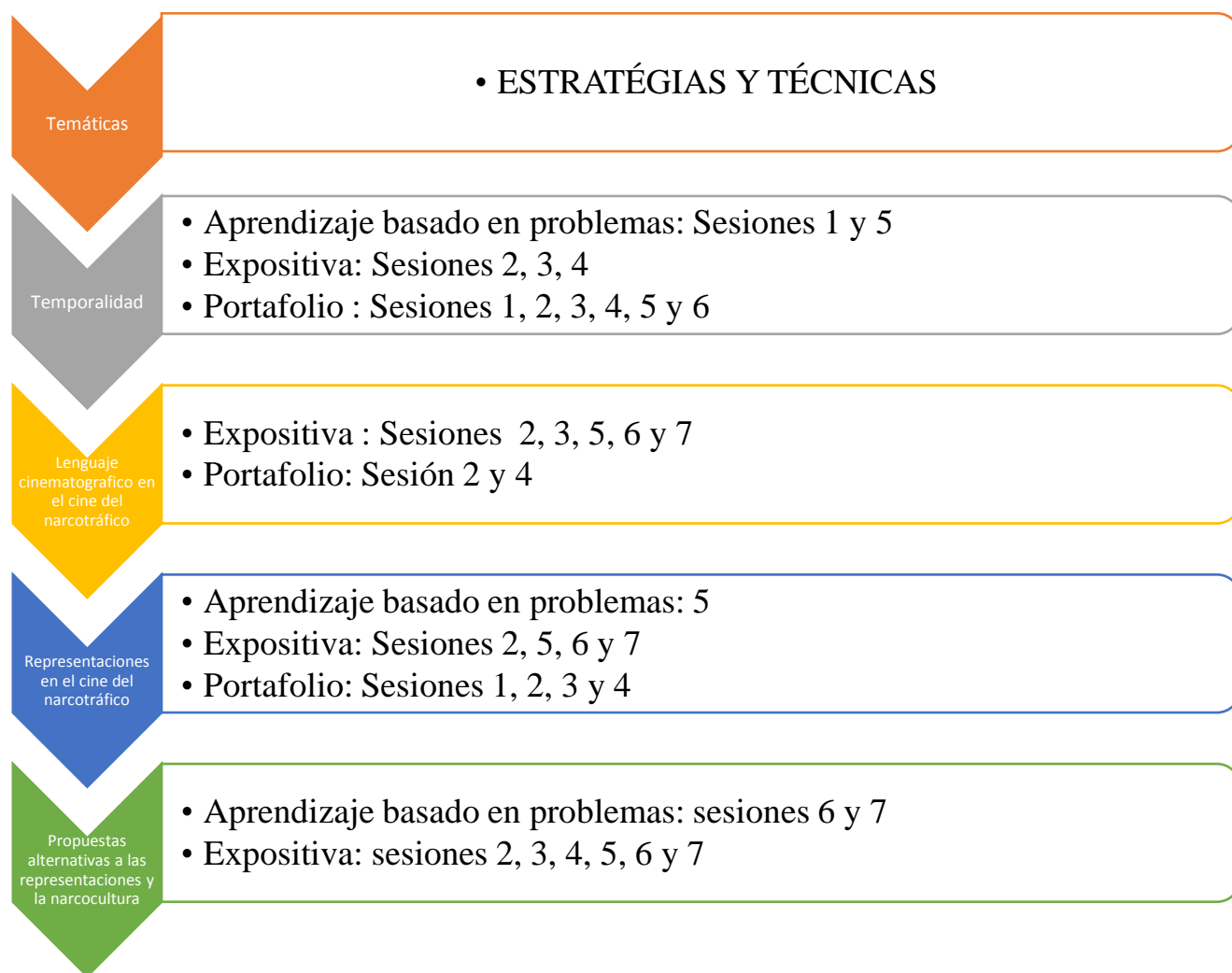


Figura 8. Estrategias y técnicas. Construcción propia 2019

3. Producción: Nuestra propuesta pedagógica en medio del universo diegético de la escuela

Durante la implementación de la propuesta pedagógica con el grado 1001 de la Institución Educativa Distrital Almirante Padilla tomamos algunos elementos para realizar el análisis del lenguaje cinematográfico, estos extraían bloques de sentido que aportarían al reconocimiento de esta *diégesis*, la cual puede ser entendida como la construcción de un mundo ficticio donde a través de una narración aparecen unos personajes, escenarios y sucesos que develan las reglas que le dan sentido al mismo.

Teniendo en cuenta esto, construiremos la narración de nuestra experiencia en la escuela a modo de *diégesis*, con el interés, primero, de reconocer que la totalidad de la experiencia no se encuentra aquí consignada y que a través de la escritura lo que describiremos es una representación de lo sucedido, mediada por nuestra subjetividad, y segundo, para desnaturalizar el espacio-tiempo escolar y señalar algunas dinámicas que se han consolidado allí y que pareciese, se constituyen en la performatividad de lo que (Rockwell, 1995) denomina *usos y rituales*.

En esta medida, los elementos a partir de los que se analizará esta *diégesis* en la escuela se agrupan en lo que para un filme sería contenido y forma. Pertenecen al primero: el escenario, los personajes y los sucesos y al segundo: el montaje, los sonidos y la imagen. Cada uno de estos elementos se describen y relacionan en el presente texto, como analogías de las situaciones ocurridas en nuestra práctica pedagógica.

3.1 El escenario de la práctica educativa y la construcción espacial de las y los estudiantes

En el cine, el escenario es de suma importancia pues es allí donde aparecen elementos constitutivos del espacio, los cuales acompañan y dan coherencia a la narrativa y

consecuentemente, a la apuesta diegética del director o directora del film. En la escuela aparecieron elementos similares que acompañaron nuestra experiencia y que de manera constante nos plantearon retos en la organización de las sesiones.

La configuración del espacio al interior del colegio parecía recordar viejos tiempos donde la cantidad de estudiantes era menor, pasillos angostos y un gran patio que en los descansos se divide por edades para realizar múltiples actividades. En sus paredes y puertas, intervenciones realizadas por las y los estudiantes, con marcadores muestran variedad de mensajes, firmas e inscripciones ofensivas contra docentes y estudiantes, que recuerdan la configuración violenta que ha desarrollado nuestra sociedad y que se relaciona con la *semiótica de la violencia* expuesta en el apartado de narcotráfico retomando nociones de Sayak Valencia (2010).

Además, evidencia que las y los estudiantes ven en esta acción una forma de apropiación del espacio que cuestiona la autoridad investida por la oficialidad de la institución, saltándose incluso las normas del manual de convivencia y retando la pertinencia de las consecuencias que allí se encuentran.

Los salones de las clases de economía y filosofía, escenarios de nuestra práctica, muestran ventanas enrejadas, casilleros abandonados, sillas insuficientes para la cantidad de estudiantes, desplazando elementos representativos de la profesión docente en la educación tradicional, como la silla y el escritorio. Esto muestra un espacio que afecta el proceso de enseñanza, que si bien se adecua de alguna manera en la cotidianidad es cuestionable.

La clase escolar igual que la escuela también se ha construido históricamente, por lo tanto es cambiante, aparece en una situación cuyos objetos tecnologías, actores y relaciones son complejas, tal vez la definición que reconoce esto y en la que nos recogemos es la construida por

Marta Souto (1996): “Las clases se caracterizan, desde nuestra perspectiva, por su complejidad, Podríamos pensarlas como sistemas complejos, en el sentido de un campo donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan constituyendo un sistema nuevo con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y éstas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo.” (p. 131).

Dicho esto, la organización del salón permite que algunos estudiantes como parte de la clase escolar decidan no subsumirse y ejercer autonomía a través de acciones que los distraen: maquillarse, dormir o hablar entre ellos, algunos comportamientos propios de su proceso de socialización pero que impiden que se dé un proceso de aprendizaje relacionado con nuestra apuesta pedagógica, lo que constituye muros infranqueables para la enseñanza que hacen parte de la cotidianidad escolar.

Este espacio, incómodo y naturalizado genera que cualquier actividad que altere la cotidianidad afecte la organización que se ha constituido en la compleja clase escolar, ejemplo de esto era el gigantesco carro en el que se desplaza el video beam, los parlantes y el portátil fundamental para el proyecto (que además son equipos antiguos que suelen calentarse y que para la visualización de la película se apagaron), que alteran también el orden espacial constituido por las y los estudiantes, sumado a la demorada actividad de conectar todo y el bajo volumen de los parlantes, situaciones que condicionaron y afectaron la percepción de los fragmentos fílmicos que llevábamos.

Las rutinas y dinámicas construidas por los y las estudiantes también condicionan y afectan la temporalidad en la que se desarrolla la práctica y hace que la normalidad escolar determine la

metodología de las clases, acciones como ir al baño o esperar al docente fuera del aula, implican además el hartazgo de esta.

La asimilación de la rutina fue paulatina, lo que llevó a que nuestra planeación se convirtiera gradualmente en exponer la temática, un breve espacio en el que pretendíamos incitar a la participación y un momento para realizar una actividad. Cualquier intento de nuestra parte por modificar esta rutina deviene en la no entrega de actividades lo que consecuentemente no permitía realizar un análisis de los instrumentos evaluativos que planteamos.

Es decir existe una lógica constituida y naturalizada de cómo debe desarrollarse una sesión y que parece ser exigida por las y los estudiantes, pero que al identificarse puede desde la producción de cambios conceptuales transformarse de manera paulatina y abriendo condiciones de posibilidad para el uso del cine en la escuela.

Así como en un filme, esta es la configuración de un escenario que condiciona una serie de situaciones que aparecerán en la narrativa aquí planteada, en una mezcla entre las deficiencias materiales de la escuela y la construcción en el tiempo y espacio de la misma por parte de los distintos actores de la comunidad escolar.

3.1.1 Los personajes.

Una vez descrito el escenario en el que se desarrollaron los hechos de esta *diégesis* escolar, es de suma importancia describir a los personajes que interactuaron en ella, tal y como ocurrió en la entrega final que consistió en la elaboración de un guion técnico en el que se vería reflejado lo aprendido sobre narcocultura y cine durante las sesiones de clase.

Para tal fin, los y las estudiantes debían primero caracterizar los personajes que participarían en su construcción audiovisual, en términos de su papel en la trama y sus motivaciones. En este caso, los personajes involucrados en esta trama educativa son los estudiantes, practicantes y docentes, que se caracterizarán, para efectos de la sistematización de la misma forma, a continuación.

3.1.2 Estudiantes.

Pese a que los personajes pertenecen a tres grupos distintos, incluso entre sí, además de compartir un escenario y unas temporalidades, como se evidenció en el apartado anterior; comparten, una desesperanza generalizada frente al futuro tanto de los sujetos que educan, en el caso de los maestros, como el propio, en el caso de los estudiantes, dadas las condiciones materiales y la consecuente falta de posibilidades comunes o cercanas de transformar sus contextos y construir proyectos de vida.

Encontramos pues en las y los estudiantes, personajes principales de esta *diégesis* escolar, diversas características compartidas, por lo que se hace innecesario describir a cada uno en este punto, pues en apartados posteriores se profundizará en cada uno de ellos.

En esta medida, fue evidente la resignación sobre las pocas o nulas posibilidades de construcción de un proyecto de futuro relacionado con el acceso a la educación superior, dadas las limitadas condiciones materiales, la normalización de estereotipos de género, la asociación de representaciones sociales y la narcocultura con los medios de comunicación y con situaciones o vivencias cotidianas y de este modo, la heroización de

los sujetos endriagos, y en este sentido, la normalización de la violencia y de los actores de la misma en los medios de comunicación.

En lo que concierne propiamente al proceso de aprendizaje, encontramos que se logró la apropiación de los temas tratados, por su parte, pero con profundas dudas relacionadas con la poca confianza en su proceso formativo, lo que se materializó también en la inseguridad para dar su opinión o participar en clase.

Asociado a lo anterior, que existe una relativa preocupación por la nota, que es superada por prioridades alternas sobre el desempeño escolar durante la mayoría del tiempo. Esto se traduce en una dificultad latente para seguir instrucciones y mantener su atención en un solo punto durante un tiempo prolongado, relacionado también con el manejo constante del celular en medio de las clases, para escuchar música o revisar redes sociales.

No se puede perder de vista que la socialización y educación de las y los estudiantes está enmarcada en el sistema sociopolítico heteropatriarcal y por esto sus relaciones y acciones se sustentan en estereotipos de género, lo que se evidencia en la instrumentalización que se da frente al cuerpo femenino cuando alguno de estos validado por las risas del grupo denomina como *perras* a las mujeres relacionadas con el narcotráfico o en la representación que construyeron en el guion técnico que se analizara en el último apartado. Esta situación condiciona su vida en la escuela, su relación con nosotros como practicantes, sus pensamientos frente a nuestra corporalidad y la asimétrica atención que deviene de estos, basada en género.

3.1.3 Practicantes.

Asumidos como pares, por las y los estudiantes, como intrusos en esta *diégesis* escolar, podríamos ubicarnos como protagonistas de la trama, sin embargo, fueron múltiples los sucesos derivados de la interacción con los demás personajes que nos colocaron como personajes secundarios y a veces espectadores del filme.

Si bien, nuestra propuesta pedagógica y didáctica pretendió en un inicio cambiar la normalidad escolar, otorgando mayor trascendencia a la autonomía de los y las estudiantes, llevando actividades en las que se mostraran las distintas aristas del narcotráfico como problemática actual y haciendo uso de la experiencia de las y los estudiantes y de distintos medios audiovisuales para educar la mirada, las dinámicas en la escuela nos exigieron replantear constantemente no solo las actividades programadas sino nuestra perspectiva de la labor docente y de las implicaciones del sistema educativo actual en la vida de los sujetos.

A causa de lo anterior, ante el peso de la institucionalidad y la poca experiencia, debimos replicar lo que muchas veces criticamos desde nuestra experiencia como escolares e incluso, en varias clases de la universidad, como el uso del observador y la presión constante con las notas a las y los estudiantes.

Nos enfrentamos también al sin sabor de la instrumentalización de la escuela como fábrica de sujetos con conocimientos fragmentados útiles para la estandarización y clasificación de estos y no para su vida útil; al abandono de estudiantes por otros que “valen la pena”.

Sin embargo, el apoyo mutuo, las largas conversaciones acerca de lo logrado y lo que no después de cada una de las sesiones, además de la exposición de cada una de nuestras frustraciones aportaron en la construcción de herramientas y prácticas que nos permitieron movilizarnos mejor en la cotidianidad escolar.

Se hizo presente el despreciable machismo y la normalización de estereotipos que indican que como Brayan es hombre debe ser el que “tiene” más autoridad, el que habla “más fuerte”, que se debe prestar más atención a los varones del salón porque son los vagos, pero a su vez, los que siempre tienen algo que decir; que para unas, Daniela no es mujer porque no es delgada, pero para otros sí lo es y por eso le pueden tocar el hombro y pedirle que se calme; que se debe impedir que las estudiantes se maquillen en clase porque no es el espacio, ¿pero que lo hagan en otro lado para que se vean como mujeres de verdad?

3.1.4 Docentes.

Diana:

Para construir la planeación y las actividades a desarrollar, antes de iniciar las prácticas asistimos al colegio con el fin de lograr la caracterización ya descrita en el trabajo, para esto, hablamos con la profesora Diana, del área de Ciencias Sociales.

Esta charla nos brindó una perspectiva no muy alentadora frente al uso del cine en el aula pues factores como la baja intensidad horaria de la clase y la deficiente infraestructura y escasos materiales de vídeo dificultan esta actividad, sin embargo, no descarta en su práctica el uso de vídeos y cortos, por la “baja capacidad” de atención que

según ella tienen los y las estudiantes que están acostumbrados a formatos cortos gracias a las nuevas tecnologías.

Lo anterior fue tomado en cuenta para la planeación, por esta razón, el primer acercamiento de estos a las películas lo realizamos a través de fragmentos de la misma en los que pudieran, a partir de una previa explicación y discusión, dar cuenta de las representaciones de los narcotraficantes, el Estado, las fuerzas armadas y la población en cada uno de los filmes.

Otro punto de la charla fue el uso del narcotráfico como contenido en la escuela, al respecto Fagua cuenta que este tema fue recientemente tratado con los y las estudiantes con la exposición de “El testigo” de Jesús Abad Colorado, lo que puede dar cuenta de la poca incidencia del tema del narcotráfico en el currículo escolar normativo. Sin embargo, la docente hace hincapié en que este es un tema que se debe abordar con imparcialidad, creatividad y apelando a la emocionalidad y la sensibilidad de los estudiantes, para incentivar el pensamiento crítico y *propio* en estos. (Diana, comunicación personal, 31 de mayo, 2019. *Anexo 3*).

Yamilet

En medio de la caracterización del colegio tuvimos la oportunidad de asistir en calidad de observadores a una de las clases de economía de la profesora Yamilet con el curso con el que trabajaríamos luego.

En esta clase pudimos ver el interés de la docente por articular en el aula lo que Verónica Edwards (1995) denomina como una variación a la forma de enseñanza como

transmisión, en la que apela a diferentes ámbitos de experiencia de los estudiantes, pues al finalizar la exposición de uno de los grupos sobre el modo de producción esclavista, Flórez finalizó el tema exponiendo nuevamente cada uno de los modos de producción vistos en clases pasadas, y para esto recurrió a preguntas comparativas entre estos y la actualidad, con el fin de que los y las estudiantes encontrarán relación entre lo visto y su experiencia en el presente.

Esta profesora, mostrándose siempre de carácter tajante y duro, nos cedió su espacio en las clases, no sin antes advertir a los y las estudiantes, el primer día del proyecto, que aunque no tuvieran clases presenciales con ella, los trabajos y actividades ya asignadas deberían entregarse vía correo electrónico, y que además, nuestro trabajo allí también contaría como nota para su materia, dando prioridad a la nota y al cumplimiento de sus propósitos sobre lo que pudieran o no aprender los y las estudiantes.

Víctor:

Ya adentrados en la implementación de la propuesta, acudimos al profesor Víctor, a cargo de la clase de filosofía para alternar las sesiones y no ocupar todas las clases de economía. Este se mostró mucho más flexible desde el primer momento, tanto con nosotros como con los y las estudiantes, siempre estuvo dispuesto a colaborar con el préstamo de los equipos de audio y la adecuación de los espacios a utilizar y articuló las películas con los temas de su clase.

Al finalizar cada sesión, nos preguntaba sobre el desempeño de los y las estudiantes durante los ejercicios, en medio de una de estas charlas nos advirtió de la importancia de saber aprovechar las capacidades de los estudiantes, pues para él, había unos que se

esforzaban para obtener un buen desempeño entregando los trabajos y era a estos a quienes había que priorizar. Esto se hizo contradictorio en otra ocasión, en la que nos preguntó por las notas de los estudiantes y le contamos sobre uno que tendrían una baja pues no había entregado ninguno de las actividades hechas en clase ni las que eran para la casa, a lo que respondió “yo pensé que era por algo más grave”.

Jhon Vargas:

Coordinador académico y responsable de nuestra estadía en el colegio como tutor de nuestro trabajo de grado, nos presenta a los y las estudiantes el primer día, argumentando la necesidad que tienen de ir proyectándose a las pruebas Saber 11, expresa que estas son de gran importancia y definen gran parte de la vida de los sujetos.

En otra ocasión en la que ingresa al salón mientras hacemos la explicación del trabajo final y nos hace un llamado a organizar el salón ya que algunas estudiantes en la parte de atrás no prestaban atención y demuestra su autoridad alzando la voz para recordarle a los estudiantes que deben mejorar la calidad de sus trabajos, seguir instrucciones y prepararse para el próximo grado y nuevamente las pruebas Saber para lograr descuentos en la educación universitaria.

Se hizo evidente la forma en la que el espacio y el contexto condicionan el actuar del docente en la escuela, pues si bien en el aula se muestra menos flexible, en su oficina y en los pasillos es saludado con agrado por estudiantes, funcionarios y padres de familia. Incluso en varias ocasiones fuimos testigos de la confianza y el aprecio que los y las estudiantes de diferentes edades le tienen, más allá de una figura administrativa, este es para muchos en el Almirante Padilla una persona comprensiva, acuden a él para

saludarlo, pasar el rato entre clases o el descanso, quejarse de sus problemas, o pedir su ayuda.

3.2 Los sucesos.

Los sucesos son el tercer elemento del análisis cinematográfico, este lleva a identificar las acciones y acontecimientos que suceden en un filme, por lo tanto, en este apartado personajes y escenario articulan una narrativa que develará el trabajo realizado en la escuela, dividido en dos ejes: *El lenguaje cinematográfico en la propuesta pedagógica y Abordaje del narcotráfico y la narcocultura en 1001.*

3.2.1 El lenguaje cinematográfico en la propuesta pedagógica.

En este apartado se encuentra la manera en la que presentamos el cine, qué situaciones sucedieron alrededor del lenguaje cinematográfico, qué limitaciones tiene el uso del cine en la escuela y por último se responderá a la pregunta ¿qué usos tiene el cine en el ámbito educativo?

Llegamos al escenario escolar con la idea de que el lenguaje cinematográfico puede interesar a las y los estudiantes pensando también en la innovación que representa como herramienta en el aula. Esta noción debía adecuarse a la enigmática cotidianidad escolar y a las limitaciones a nivel material y de visualidad que asimilar este implica.

La presentación del proyecto la hicimos pensando en convencer a los y las estudiantes acerca de la pertinencia de reconocer los elementos del análisis del lenguaje cinematográfico y su relación en la (re) producción de representaciones del narcotráfico.

Llevar el cine al aula es complicado por eso la relación que se da con este no puede ser convencional, es decir no puede limitarse al mero ejercicio de ver el filme, en nuestra apuesta pedagógica en la mayoría de sesiones abordamos fotogramas y fragmentos que para nosotros constituían bloques de sentido que se relacionaban con elementos de la matriz analítica.

Para introducir los elementos del análisis del lenguaje cinematográfico comenzamos por el contenido, en la segunda sesión se expusieron tres elementos: personajes, escenarios y sucesos.

- Personajes: protagonista y antagonista que hacen parte de los personajes principales, el primero intentara sobrepasar los obstáculos que construye el segundo. El personaje secundario, en estos fragmentos trazará una vía por la cual guiará al personaje principal en el camino del narcotráfico. Por último, los extras que poco nos ayudan en la relación con la matriz, pero son indispensables para el sentido diegético del filme construido por el director o la directora.
- Escenarios: están materializados en los elementos que constituyen un espacio.
- Sucesos: las acciones y acontecimientos que se dan en el filme.

Esta explicación se realizó ante lo que parecían miradas atentas, aunque una vez culminó, se escucharon comentarios acerca de la “obviedad” de la explicación, frente a esto indagamos si alguna vez lo habían visto, ante la negativa proseguimos, no sin antes reconocer la importancia de tener en cuenta dichos elementos para nuestra apuesta pedagógica.

Se presentaron las películas con las que trabajaríamos y se entregó un formato donde ellos responderían: ¿Que sucede en el fragmento? ¿En dónde se desarrollan los sucesos? ¿Qué época evocan los sucesos?

El formato tenía una doble función: primero, mantener a las y los estudiantes atentos a los fragmentos de los filmes, usando este como docentes, casi como una excusa para persuadirlos de no distraerse y segundo, la articulación de los sucesos, lugares y años en los que se desarrolla la *diégesis*, a partir de sus saberes previos.

El uso de este tipo de formatos nos enseñaría que a partir del hacer algo que oriente el análisis del filme, acompañado de una contextualización que de alguna manera define el para qué de esta herramienta las y los estudiantes identifican la pertinencia de nuestra apuesta pedagógica.

En la sesión cinco, después de agendar con los profesores cuatro horas seguidas para ver el filme nuestra intención es que a partir de ver la película Pájaros de verano (2018) se cumplieran los siguientes propósitos:

1. Las y los estudiantes visualizarán de manera detallada y crítica el filme
2. Reconocen la importancia de realizar un análisis fílmico
3. Argumentan las relaciones que los personajes (principales y secundarios) tienen con los distintos elementos de la narcocultura.

En la cotidianidad de la escuela pueden suceder una multiplicidad de sucesos que como en este día afectaron el desarrollo de esta actividad y que evidenciaron algunas de las limitaciones que tiene el cine en el acto pedagógico.

Necesitamos la ayuda del profesor Víctor, para conseguir todos los recursos y realizar la proyección en el video beam, el cual después de media hora se apagaría cortando la linealidad del filme, aunque mejoramos la proyección al colocarla en el televisor. Aquí, fue interesante observar como la atención de las y los estudiantes mejoró cuando cambiaron las condiciones de la proyección, pues el televisor ofrece una mejor calidad de sonido y de video.

En este momento, entendimos la complejidad de ver una película en la escuela ya que hay dos condiciones con las cuales debemos mediar como docentes, la primera, es el manejo del tiempo, que como ya se expuso, en la escuela tiene sus propias lógicas y se queda siempre corto y el segundo es la dificultad de los espacios y equipos que posee la escuela y que inciden en la actitud que las y los estudiantes toman frente a un filme.

Además de estas, aparecieron limitaciones que tienen que ver con la individualidad en el grupo, pues mientras algunos intentaban ver el filme, otros realizaron trabajos, incluso del portafolio del proyecto, además del constante llamado de atención por el uso del celular bajo la amenaza de decomisarlo.

También hicimos varias intervenciones para ir ubicando elementos vistos en clases anteriores en el filme, como lo son los cuerpos de paz estadounidenses, los elementos de la narcoestética entre otros.

Frente a las reacciones podemos encontrar una postura despectiva frente a los rituales, vestimentas e incluso idioma (Wayuunaiki) de la comunidad Wayuu, se percibe también un descontento y se escuchan algunas quejas porque la película no está en español. Esto denota la colonialidad permanente en la escuela, que se materializa entendiendo a los

pueblos indígenas como pre-modernos y salvajes, de esta manera las y los estudiantes con dichos comentarios se posicionan como mejores que estas.

En las escenas de violencia los estudiantes se ven interesados y hacen comentarios que les divierten, ejemplo de esto es cuando en la escena de Moisés asesinando a los norteamericanos uno de los estudiantes grita: “*ay no*” de manera burlona lo que ocasiona risa en sus compañeros y compañeras, ¿es normal reírse ante la muerte que deviene de un asesinato en un filme?

Frente a esto podemos interpretar que en el lenguaje cinematográfico se espectaculariza la muerte, y para esto proponemos dos acercamientos teóricos, los cuales se articulan con el fenómeno del narcotráfico, en el primero retomamos de nuevo, el trabajo *capitalismo gore* de Sayak Valencia (2010), donde aclara el uso del término gore: “El capitalismo gore(...)sitúa aún en los límites del gore por conservar el elemento paródico y grotesco del derramamiento de sangre y vísceras que, de tan absurdo e injustificado, parece irreal, efectista, artificial, un grado por debajo de la fatalidad total.” (pág. 23).

El elemento paródico que acompañan años de asesinatos que han sido ampliamente televisados, llevados al cine y también fotografiados en la prensa escrita puede generar esta reacción de burla o admiración, dado que se da como un hecho ajeno que no conlleva ningún impacto.

El segundo acercamiento que proponemos deviene del artículo *Nombrar la muerte. Aproximaciones a lo indecible*, de Carolina Mazzetti (2017), donde la muerte como palabra, conjunto simbólico de rituales, concepto teórico y acto humano, poco se ha

naturalizado en Occidente, dado que se ha realizado un proceso de ocultamiento que lleva a la institucionalización de esta, en el hospital y en la funeraria, los lugares para llevar a cabo el duelo, esto altera la reflexividad sobre la finitud en su carácter personal y colectivo.

Los medios audiovisuales en el campo de la comunicación inciden en la banalización de esta: “*Se banaliza la muerte en los dibujos animados; se exalta como excepcional cuando es violenta en los medios de comunicación y producciones cinematográficos*” (Mazzetti, 2017, p. 58).

Es decir las representaciones del narcotráfico ligadas a la muerte que por años se han posicionado en los medios de comunicación masiva alteran la percepción/reflexión acerca de la muerte y puede que esta reacción (risas) esté vinculada con este proceso que tiene características que inciden en la concepción misma del fin de la vida, pues se entiende como la muerte de un otro que no es cercano o real, y no llega a impactar a los y las estudiantes, y mucho menos incentiva algún tipo de reflexión.

La escena en la que Rapayet asesina a Moncho fue una de las pocas en las que estuvo concentrada toda la atención de todos y todas, dado que muestra a este personaje teniendo relaciones sexuales, dudamos sobre mostrarla, seguramente porque aún tenemos en nuestra construcción subjetiva algo que nos limita a esconder el sexo pero no la violencia, sin embargo el visualizar dicha escena con el grupo nos indica que la curiosidad llevó a que muchos se sonrojaran o rieran frente a la misma.

Para mantener la concentración en el filme y recoger un instrumento de evaluación que nos permitiera conocer si las y los estudiantes relacionaban personajes, sucesos con

uno de los elementos de la matriz realizamos una breve explicación recordando algunos términos de sesiones pasadas y explicando unos nuevos, a través de papeles de colores se realizó esta actividad paralela a la visualización del filme.

Este ejercicio tuvo una variedad de resultados, algunos lograron articular y construir un párrafo coherente, lo que pasa no solo por la comprensión de los conceptos sino también por el desarrollo de habilidades para la lectoescritura. En algunos estudiantes vemos marcadas falencias frente a las cuales poco pudimos trabajar en nuestro proyecto, y en las pocas sesiones con las que contamos.

Para algunos, ciertos elementos fueron confusos, por lo tanto, fueron nuevamente explicados para el trabajo final. Fue interesante, que cuando no entendieron algún suceso del filme o por alguna distracción se perdieron, tendieron a llenar dichos vacíos con su imaginación cambiando las relaciones entre los personajes, o el orden de los sucesos.

Después de señalar estos sucesos vale la pena preguntarse, ¿qué usos tiene el cine en el ámbito educativo? Y para responder esta pregunta se deben señalar las limitaciones y potencialidades que ya expusimos en este apartado.

Las limitaciones del cine se dividen en dos aspectos, el primero son las condiciones materiales que garanticen una buena proyección, equipos y un espacio amplio, muchas de estas dependen de la política pública de educación que permita que la tecnología ingrese a la escuela y haga parte de la cotidianidad escolar.

El segundo, se refiere al tiempo escolar que siempre se queda corto, dos horas no cubren la adecuación del espacio, conectar equipos, organizar a los estudiantes en el

espacio, por lo tanto, deben abrirse espacios amplios que permitan articular los contenidos con el filme.

Frente a las potencialidades que configuran los usos del cine en el ámbito educativo, el lenguaje cinematográfico permite relacionar conceptos y teorías con el proceso performativo que (re)produce representaciones a través de una serie de elementos artísticos que en conjunto construyen apuestas diegéticas que simulan sucesos reales, además permite, a través de un trabajo interdisciplinar darle cuerpo a aportes distintos frente a diferentes fenómenos sociales, como el narcotráfico, para este caso logramos articular la geopolítica del fenómeno, con sucesos históricos y análisis de medios. Es importante, reconocer acá como ya se mencionó, que el cine en la escuela no puede tener un trato convencional, una amplia contextualización acompañada de fragmentos fílmicos facilitan posteriormente visualizar una pieza cinematográfica completa.

3.2.2 Abordaje del narcotráfico y la narcocultura en 1001.

El tema del narcotráfico y la narcocultura en el presente trabajo se hizo pertinente dada la reciente cercanía de los contextos escolares con la venta y el consumo de sustancias psicoactivas, el colegio Almirante Padilla no es una excepción, como mencionó la profesora Diana.

En la entrevista con esta profesora, nos dio un panorama no muy alentador sobre el margen de posibilidad del microtráfico en el colegio, sin embargo, Fagua sugiere en esta conversación que la cercanía de los y las estudiantes a las drogas y las dinámicas en general relacionadas con el narcotráfico, no son responsabilidad de la institución, sino más bien, resultado del contexto precario tanto a nivel social como familiar en el que

crecen estos niños, niñas y adolescentes. (Diana, comunicación personal, 31 de mayo, 2019. *Anexo 3*).

En esta medida, familias no nucleares; padres consumidores de drogas; abandono de las figuras de autoridad; pobreza y la consecuente situación laboral que impide que los padres acompañen a sus hijos habitualmente; la marginalidad asociada a los barrios periféricos de la ciudad y el abandono estatal en general; además de la sobreexposición en los medios de comunicación de narrativas que hacen apología al narcotráfico, la narcocultura y el consumo, son algunas de las causas que indica la profesora Diana como factores causales de los casos de algunos de sus estudiantes consumidores de sustancias psicoactivas.

El reducido tiempo de las prácticas, no permitió un acercamiento tan íntimo a los contextos familiares de los estudiantes, como evidencian los años de experiencia de esta docente, sin embargo, los saberes previos de estos adolescentes cuya edad oscilaba entre los 14 y 17 años, fueron fundamentales para conocer la percepción de las y los estudiantes sobre el narcotráfico, el trabajo en el aula se centró en los conocimientos previos y las experiencias de estos sobre el tema.

Priorizamos entonces la experiencia y los conocimientos previos de las y los estudiantes, para conocer sus contextos en medio de las actividades, observando su socialización y también aproximando los contenidos propuestos en la planeación a su vida cotidiana, con el fin de brindar herramientas para la construcción de su aprendizaje.

En este apartado se señalan las *Precisiones previas al abordaje del fenómeno del narcotráfico*; luego se expondrán en *Narcotráfico entre las narrativas del pasado y un*

problema de la historia reciente algunas sesiones que se articulan a la percepción que las y los estudiantes tienen de este fenómeno y, en el tercer apartado se encuentra la *Matriz analítica: Una herramienta teórico/pedagógica para identificar las representaciones del fenómeno del narcotráfico en el aula* donde se aborda la necesidad de estudiar el mismo para transformar estas representaciones heredadas.

Precisiones previas al abordaje del fenómeno.

La construcción de este trabajo nos llevó a conocer las múltiples dimensiones que el fenómeno del narcotráfico ha permeado y cómo sus representaciones se articulan al proyecto individualista de progreso capitalista. Aparece la necesidad de consolidar una postura frente al fenómeno, que orientaría transversalmente la apuesta pedagógica, dicha postura recoge tres elementos que consideramos cruciales: el consumo de drogas, la guerra contra el narcotráfico y la configuración de la narcocultura.

La distribución y consumo de drogas, es la práctica más cercana relacionada con el narcotráfico que tenemos las personas que habitamos las ciudades, las consecuencias del abuso de estas sobre los proyectos y sueños de las personas, los cuales se ven opacados por rendirse ante estas sensaciones construidas de manera artificial y relacionadas con las dinámicas violentas de la guerra en sus diferentes matices y actores tampoco son ajenas.

En este sentido, el debate del consumo de drogas ha estado presente de manera constante en nuestra vida, por un lado, en la Universidad Pedagógica Nacional el consumo recreativo tiende a plantear incoherencias frente a la historia reciente del país y del proyecto que se quiere a futuro, es decir se ignora que el consumo de drogas es el motor financiero de la guerra, de las campañas políticas que devienen en estrategias

corruptas del establecimiento, del proyecto neocolonialista que plantea este fenómeno y que deviene en el desplazamiento forzado y el desarraigo territorial de distintos grupos sociales.

Por otro lado, desde nuestra experiencia como escolares, en contextos también cercanos al consumo de drogas, y ahora, como practicantes en colegio, identificamos que el consumo se vuelve un problema en la medida de que no se es consciente del mismo, ni de las consecuencias que este tiene sobre la salud y mucho menos sobre el flujo de producción que este requiere para llegar a las ciudades. Más problemático aun cuando se instrumentaliza a menores de edad para la distribución y otras dinámicas delictivas.

Otro factor en esta problemática es la estrategia de la guerra contra el narcotráfico, que entendemos como un lucrativo negocio transnacional de compra y venta de armas, mercenarios y doctrinas que solo han agudizado las prácticas del *capitalismo gore*, estrategia exaltada además por la industria cultural.

Como se desarrolló a lo largo de este trabajo, los aportes teóricos de distintos autores y autoras citadas, posibilitaron la consolidación de categorías de análisis sobre las representaciones presentes en el fenómeno del narcotráfico, que fueron consignadas en la matriz analítica: construcción de feminidad y masculinidad, aceptación, narcoestética, sujeto endriago y cuerpos y esto, junto con acompañamiento audiovisual nos permitió realizar un ejercicio de alfabetización mediática relevante ya que nos posibilitó la orientación en este confuso mundo que constantemente nos ofrece narrativas e imágenes que buscan instaurarse en los imaginarios sociales, por medio de un ejercicio performativo y que trascendieron a la esfera social, afectando la construcción subjetiva

individual y colectiva, que hace que esta manera de ascenso social empoderado por la violencia sea legítima y aparezca de manera obscena y melancólica en las narrativas populares.

Narcotráfico entre las narrativas del pasado y un problema de la historia reciente.

Situar el narcotráfico como problemática durante el tiempo, fue una de nuestras principales motivaciones, pues es común considerarlo como una narrativa del pasado que ahora se ve como un negocio marginal que poco afecta la realidad social.

El primer ejercicio que abordamos con este curso fue realizado desde el aprendizaje basado en problemas a través del fragmento de Noticias Caracol “Duque defiende ante la Corte Constitucional el uso del glifosato para fumigar cultivos ilícitos” (Caracol, 2019)

La clase se desarrolló de esta forma, según lo consignado en el diario de campo:

Previo a esta reproducción, preguntamos si saben lo que es el glifosato a lo que un par de estudiantes responden:

- *“sustancias que se echan para que se destruya la mata de coca. Pero eso destruye también la tierra”*
- *“Es para erradicar las plantas”*

Damos una breve explicación de lo que es glifosato e intentamos colocar el audio en un baffle, lo que es un poco demorado y nos enuncia lo importante que sería durante la sesión mantener ocupados a todos en cada momento.

Mientras se reproduce el audio, en el tablero escribimos las preguntas: ¿Es la aspersión del glifosato en zonas de cultivos ilícitos la solución para el narcotráfico? ¿Qué actores están a favor y en contra de la aspersión de glifosato?

Una vez las y los estudiantes escuchan el fragmento coinciden en que la aspersión de glifosato no soluciona las dinámicas del narcotráfico y que además hace daño a las personas y sus cultivos.

Seguido a esto, se realiza un esquema con los actores a favor [de la aspersión con glifosato] (Presidente Iván Duque, el fiscal Néstor Humberto Martínez y el Gobernador de Antioquia Luis Pérez) y en contra (El obispo Oscar Urbina, el expresidente Juan Manuel Santos, el Gobernador de Nariño Camilo Ernesto Romero y Víctor Luna, líder comunal de Nóvita, Chocó) los cuales identifican los y las estudiantes, y hacemos una crítica de la centralidad política y como quienes están en contra de la aspersión del glifosato son quienes habitan los territorios.

Se pregunta: ¿Por qué Noticias Caracol le dedica tiempo a este debate del glifosato? Un estudiante de manera burlona dice: *porque afecta la canasta familiar*. El grupo reacciona con risas, Daniela retoma este comentario para hablar de las causas y consecuencias de que los campesinos no puedan cultivar comida.

Además, se enuncian las posibilidades que tienen las 50000 familias que viven del cultivo de coca en Nariño, ya que al no tener vías importantes o siquiera presencia de instituciones en sus territorios esta es la única vía. (Diario de campo, 16 de agosto de 2019).

Lo más importante de esta breve introducción es reconocer distintas miradas y consecuencias del uso de glifosato, esto con una perspectiva que humanizara la cifra de “50000 familias”, señalando distintos elementos como las consecuencias sobre la salud, el modo de vida, la violencia estatal y de otros agentes del conflicto armado además del conveniente aislamiento institucional de estos territorios.

La siguiente actividad es la construcción de una línea del tiempo, la cual reconocemos como una herramienta para señalar una serie de sucesos en el tiempo que se interrelacionan entre sí, además esta nos permitió reconocer los saberes previos que las y los estudiantes tienen.

(...) las y los estudiantes se organizaron en grupos ante la negativa de realizarlos al azar dejamos que se organicen 5 grupos de 6 personas, metodología que demoró el comienzo de la actividad casi 20 minutos, esto porque el salón es pequeño y no permite que los y las estudiantes se muevan rápido con sus puestos además es evidente el rechazo que se tienen entre algunos de ellos.

Una vez conformados los grupos se asigna a cada uno un periodo de tiempo (1960-1970, 1971-1981, 1982-1992, 1993-2003, 2004-2019) y se les explica la actividad: En dos mesas se encuentran una serie de imágenes, aproximadamente cinco de estas pertenecen a cada periodo ellos las ubican, una vez estén ubicadas todas las imágenes por grupos explican de qué trata la imagen y por qué está ubicada en esta época. (Diario de campo, 16 de agosto de 2019).

Los resultados muestran las características del grupo, y algunas limitaciones al momento de exponer:

- Primer grupo: Se da una confusión con el Plan Colombia pues lo ubican en los años sesenta, frente a esto realizamos la aclaración de que, si bien esta imagen no pertenece a esta época, si existió un acuerdo internacional crucial para la generación de las rutas de la marimba, la Alianza para el Progreso, donde el envío de Cuerpos de Paz permitió la exportación de esta. También ubican la imagen de prensa de la guerra de la marimba muchos no saben que es la marimba y la confunden como si fuera una droga diferente a la marihuana. Se hace la aclaración al respecto.
- Segundo grupo: Este grupo ubicó de manera acertada las situaciones de las imágenes, aunque desconocen algunos detalles de estas, sí podían explicarlas. Pese a que era un grupo que había manifestado no conocer de historia.
- Tercer grupo: Pasa solo una estudiante a exponer, lo que da cuenta de que de las cinco personas que estaban en este grupo solo trabajo la estudiante que pasó. Incluso, mientras sus compañeros exponían, dos de las integrantes se maquillaban, se reían en medio de la explicación y uno de ellos, quien además llegó tarde, llegó a sentarse en una esquina a escuchar música.
- Cuarto grupo: Fue uno de los grupos que más interés puso a la actividad, explicaron la forma en la que organizaron los sucesos e hicieron preguntas conforme se iba desarrollando nuestra explicación
- Quinto grupo: Junto al anterior, sus integrantes mostraron gran interés, aunque el trabajo no fue tan dedicado, participaron tanto en nuestra explicación como en la de sus compañeros, las intervenciones de dos de los integrantes durante el resto de

la sesión dieron cuenta de que conocen sobre el tema del narcotráfico. (Diario de campo, 16 de agosto de 2019).

De esta primera sesión se recogen algunas apreciaciones, la primera es que las y los estudiantes evidencian confusión entre los distintos actores del conflicto armado, los sucesos y en general del desarrollo de la historia de Colombia, la segunda, la interacción entre las y los estudiantes que llevaron a que a partir del trabajo colaborativo se diera cuenta de sus saberes previos.

Un ejemplo específico es el estudiante al que sus compañeros le preguntarían sobre las personalidades en las imágenes “*usted si sabe de esto*”, “*usted los conoce*”, causal –o casualmente- este estudiante, fue quien a lo largo de las sesiones mostraría mayor desenvolvimiento en el tema, nunca tuvo reparos en demostrar sus conocimientos sobre el narcotráfico y la narcocultura ni en mostrar su admiración en tono irónico por el actuar violento de los personajes que en las películas representaban al sujeto endriago, por su heroísmo y valentía. “En relación con esto vemos también cómo es generalizado el conocimiento a la figura casi mítica y heroica de Pablo Escobar, todos y todas aparentemente saben quién fue y quién es. Presumimos que esto es gracias a la televisión y a las redes sociales. (Diario de campo, 16 de agosto de 2019).

La admiración a Pablo Escobar permanece en el imaginario de la sociedad colombiana, este aparece en calcomanías de automóviles, afiches, narconovelas, canciones, entre otros productos. Estamos convencidos de que es en el ámbito educativo y la escuela donde se debe transformar esta admiración en indignación, ya que, no es sólo cambiar de nombre un barrio o derrumbar el edificio Mónaco como se logrará generar un cambio en el

imaginario social. Es momento de estudiar a este personaje y vincularlo a toda la maquinaria política y económica que permitió su ascenso y que no desapareció junto a él en ese tejado de Medellín en 1993.

En la segunda sesión, nuestro propósito se enfocó en exponer las nociones de representación y narcocultura a través de la lectura comparativa de textos y fragmentos de las películas.

Después de contextualizar las películas, proyectamos dos fragmentos de estas, en el primero, de Pájaros de verano (2018) aparecen unas camionetas y un retén de policía, el policía Ramírez les pide el soborno pues sabe que llevan marihuana, una vez pasan llegan a un lugar donde tres estadounidenses los esperan con tres avionetas, Rapayet, protagonista del filme dice que seis quintales caben en dos avionetas y hay tres, por esto y sin dar tiempo al diálogo, Moncho asesina a dos norteamericanos lo que genera tensión, esperábamos de este fragmento alguna reacción de sorpresa frente a los asesinatos y que ellos conocieran lo que sucedía pues sin evidenciar el producto, de alguna manera gracias a las representaciones de las producciones sobre narcotráfico reconocemos un cargamento de droga, camionetas, armas, aviones o estadounidenses.

La reacción de los estudiantes, frente a este fragmento son de silencio y completa atención y un leve lamento por que se acabara, es decir este tipo de violencia despierta interés en ellas y ellos, en los formatos logran reconocer que este suceso ocurre en Colombia, aunque no están seguros donde, y reconocen el negocio y las razones de la violencia, aunque muestran desconocimiento de lo que es la marimba.

En el segundo fragmento, el cual corresponde a la película *El infierno* (2010), el padrino de Benny le cuenta la compleja situación por la que pasa México a raíz de la guerra contra el narcotráfico. Esperábamos que los estudiantes ubicaran espacialmente este suceso, pues los acentos de los personajes son un claro indicio de la impresión de realidad, y que reconocieran que se exponen sucesos de este siglo.

Este fragmento no logra el impacto del anterior pues no se visibiliza ninguna violencia más allá de las cifras de un periódico y de la narrativa del personaje del padrino, es curioso cómo a pesar de que la información es verídica tiende a evidenciar a las personas víctimas del narcotráfico solo desde las cifras lo que las configura como ahistóricas, sin relevancia simbólica y enajenadas de todo agenciamiento político.

Las lecturas eran un fragmento del libro *Capitalismo gore* de Sayak Valencia (2010) y un fragmento del artículo *El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos* de Atehortúa y Rojas (2008), que tenían el propósito de situar en el tiempo y el espacio los sucesos que se presentaban en los fragmentos fílmicos.

Los contenidos constantemente deben reafirmar su relevancia en la vida de las y los estudiantes, evidenciar que el fenómeno del narcotráfico tiene una amplia incidencia en la actualidad requirió de un abordaje conceptual que permitiera reconocer lo que los fragmentos fílmicos nos narraban.

Por esta razón en la sesión tres decidimos abordar un término que suele utilizarse por personas que se movilizan políticamente o por analistas políticos y periodistas críticos del establecimiento, este es narcoestado, neologismo que tiene múltiples ejemplos, y que

posibilitó además analizar geopolíticamente el fenómeno y articularlo en un análisis coyuntural del proceso electoral del año 2019:

(...) se explica el término *narcoestado*, primero preguntamos a los estudiantes qué es esto, uno de ellos se atreve a arrojar una definición: *Es todo Estado que sea corrupto, los narcos lo compran para que funcione para ellos*, una estudiante se recoge en esta definición. Se expone el término Narcoestado como un neologismo (término que desconocen, y del cual damos la definición) y se refiere al control que el Estado tiene sobre el tráfico de drogas. Se señalan tres casos, el primero es China en el Siglo XIX, controlada políticamente por los ingleses para mantener el monopolio sobre el comercio de opio, por lo tanto, este guardando la distancia temporal entre la creación del término y el proceso puede ser reconocido como un Narcoestado.

Posteriormente se habla del caso mexicano donde según declaraciones del Chapo Guzmán en EEUU en este año él le pagó a tres expresidentes para que estos apoyaran militarmente las disputas que el cártel de Sinaloa tuviese con otros grupos, además de lo que sucede en el centro penitenciario de Piedras Negras Coahuila el cual se utilizaba para el tráfico de drogas y por último el caso del asesinato del Cardenal Juan Jesús Posadas Ocampo en el aeropuerto de Guadalajara, la incógnita es qué hacía allí en un enfrentamiento entre el Chapo Guzmán y los hermanos Félix Arellano, múltiples versiones existen una generalizada pero no oficial es que fue un crimen de Estado dado que él tenía un testimonio que develaba alianzas entre narcotraficantes y políticos de Bolivia, Colombia y México.

El caso colombiano se expone desde una perspectiva geopolítica, primero se pregunta sobre cuál fue el inicio de Colombia en este fenómeno recordando la línea del tiempo, algunos hablan de que tiene que ver con Vietnam, como indicio les decimos que se relaciona con la marihuana, ellos inmediatamente recuerdan la marimba, lo que evidencia que privilegiaron la memorización del otro nombre de esta droga, sobre el proceso en sí. (Diario de campo, 6 de septiembre de 2019).

Priorizar la droga sobre el proceso de Bonanza Marimbera, evidencia la carga simbólica que posee la marihuana, recuerda los distintos productos en los que se encuentra plasmada incluso en su incidencia en la industria cultural donde se podría decir, goza del reconocimiento en distintos géneros musicales, unos representantes y unas representaciones configuradas en películas de diferentes géneros y que generan un consumidor arquetípico de la misma.

Para explicar el proceso que logra permear instituciones estatales:

(...) se recuerda que la inmersión de Colombia en el cultivo de coca se hace con intenciones netamente comerciales pues a diferencia de Perú o Bolivia la población indígena en Colombia es del 3,4 % aproximadamente. Dicho esto se expone un análisis geopolítico del narcotráfico desde la dimensión local (territorios, Rutas y organizaciones) y globales, para este último se les pregunta ¿qué se necesita para poder ganar dinero con un producto?, ellos vinculan la pregunta con las clases de economía o evidencian tener manejo frente a ciertos conceptos, sus respuestas son trabajo, productos y consumidores o demanda este

último término se recoge porque es crucial en la generación de ganancias y en la manutención del proceso.

Dado que las rutas del narcotráfico comienzan en el Sur en países subdesarrollados o tercermundistas hacia el Norte donde se encuentran las potencias económicas, se habla del proceso neocolonial que se está dando con este fenómeno pues se aprovechan las dimensiones locales de otros países para ganar dinero que en su mayoría se queda en el Norte. El término neocolonial genera dudas en los estudiantes, pero al hablar del proceso Sur- Norte y al compararse con China en el Siglo XIX facilita en cierta medida la comprensión. (Diario de campo, 6 de septiembre de 2019).

En este momento de la sesión es relevante reconocer que los saberes previos que las y los estudiantes asimilaron de sus clases de economía, aportaron a que se diera la vinculación del fenómeno del narcotráfico con la actualidad y con el modo de producción capitalista que revela que este cumple con los mismos requisitos de un negocio basado en el primer sector de la economía, que sufre las mismas oscilaciones en el mercado pero cuyas ganancias manejan cifras colosales que logran sorprender a cualquiera, como se puede ver en el siguiente apartado:

Dado que esta explicación está articulada al Narcoestado, se trae la preocupación que la misión de observación electoral tiene frente al ingreso de dineros del narcotráfico en las campañas electorales, se explican las dinámicas de corrupción de este en tres etapas: la pre electoral donde se les pregunta ¿qué necesita

cualquier persona para ser candidato?, a esto responden conocimiento, tener una carrera de derecho o administración o saber hablar.

Esto está vinculado al imaginario de que el ejercicio político sólo puede hacerse si uno es profesional ignorando que cualquiera puede lanzarse como candidato.

Otros hablan de dinero y “palanca”, aportes que permiten hablar de la compra de avales (que rondan los 300 millones de pesos) y del clientelismo político.

La otra etapa es la campaña electoral que puede valer cerca de 5000 millones de pesos, se habla de que este dinero sirve para publicidad, para dar cosas a cambio de votos, uno de ellos habla de la compra de votos, cosas que lamentablemente todos conocemos porque es en nuestros barrios donde sucede esto.

Esta etapa nos lleva a hablar de la financiación privada en dos ámbitos la empresarial que puede pedir favores políticos cerca del 25% de los contratos lo que incurre en corrupción, o el dinero del narcotráfico: ¿qué pueden pedir ellos al candidato? Las respuestas todas acertadas de las y los estudiantes son: legalidad, puestos, corrupción, información y rutas despejadas.

Se hace la reflexión acerca de que los empresarios también pueden ser narcos (se habla de economías ilegales y de lavado de dinero), y se les pregunta sobre qué se debe hacer con el capital para que crezca, de nuevo se remiten a su saber de economía y habla de la inversión. Se logra en esta sesión vincular la economía del narcotráfico a los elementos esenciales de la producción capitalista.(Diario de campo, 6 de septiembre de 2019).

Estos términos lograron captar la atención de las y los estudiantes, las enormes cantidades de dinero que se utilizan para la compra de avales y las campañas políticas generan cierto impacto pues son cifras exorbitantes que demuestran lo intrínseco que está el fenómeno del narcotráfico en el sistema electoral.

En esta medida, la pregunta que realiza una estudiante al final *¿quién organizo esto así?*, llega a interpelar nuestro conocimiento pues el fenómeno es tan complejo y la pregunta es tan diciente que en el momento responder es difícil pues no es culpa de una persona como tal, sino que obedece al desarrollo histórico del país y la paulatina configuración de dinámicas clientelares en los procesos electorales devienen en lo que sucede actualmente.

Nuestra respuesta a esta fue *esto obedece a la debilidad de los órganos de control*, la que, si bien es demasiado corta, desde la perspectiva en la que construimos este escrito evidencia que el acto de enseñanza también tiene una potencialidad en el acto de aprendizaje docente el cual es constante.

Matriz analítica, una herramienta teórico pedagógica para identificar las representaciones del narcotráfico en la escuela.

Como se evidenció en la primera parte del trabajo, el narcotráfico es una problemática que posee múltiples aristas que deben tenerse en cuenta para analizarla y comprenderla, nuestra propuesta pedagógica implicó en el camino, reconocer por un lado, que es un tema en el que se evita ahondar en la escuela, no únicamente por el currículo oficial, sino en la misma experiencia docente y por otro, que la normalización de prácticas y

representaciones relacionadas con el narcotráfico no necesariamente implican una interiorización o reconocimiento del origen de las mismas.

Por esto, una propuesta que busque desnaturalizar dichas prácticas es fundamental, teniendo en cuenta que la mayoría están sustentadas en la violencia, física y simbólica, pero también que no surgen espontáneamente de la subjetividad de los sujetos, sino que corresponden con unas prácticas políticas globales en concordancia con el sistema capitalista.

Para tal fin, la matriz analítica construida, no sólo nos fue útil para el análisis “interno” de las películas, pues finalmente, en este trabajo no tendría sentido si se limitara a nuestra exploración personal, en esta medida, las mismas categorías abordadas en la matriz (masculinidad, construcción de feminidad, aceptación del narcotráfico, narcoestética, sujetos endriagos y cuerpos), fueron llevadas al aula, con el fin de que las y los estudiantes pudieran identificar estos elementos en los filmes, pero también relacionarlos con su cotidianidad y contexto.

Desde la primera sesión, fue posible reconocer las representaciones que rondan las formas de socialización y de reconocimiento de la realidad política en estos estudiantes, quienes de entrada asociaron a los portavoces del estado en la noticia utilizada con corrupción, negligencia e injusticia, de la misma manera, en la actividad siguiente, al identificar a Escobar en la línea del tiempo, comentaban con admiración y complacencia sus hazañas.

Sin embargo, al centrar nuestra mirada en las categorías de la matriz respecto al análisis de los filmes, y las relaciones en la escuela, encontramos a lo largo de las

sesiones distintos discursos que legitiman y reproducen representaciones de carácter patriarcal, racista y clasista.

Lo anterior, en lugar de ser un limitante, potenció las discusiones en el aula, esto se evidencia en el primer acercamiento al concepto de representación desde la imagen, haciendo uso de los aportes de las y los estudiantes en la segunda sesión:

Daniela comienza la explicación de la representación, a partir de la caracterización de lo que debería ser una mujer y un hombre, los y las estudiantes debían dar características a cada uno, a modo de lluvia de ideas. En este ejercicio se evidenciaron los estereotipos machistas entorno al género. Al contra preguntarles sobre tópicos como la delgadez en una mujer, el largo del cabello, la delicadez, la inteligencia y la sensibilidad de los hombres, responden que es una generalidad, que son características "normales" y que es así como fueron criados.

Aprovechando esta discusión, Daniela explica que efectivamente esas características otorgadas al hombre y a la mujer son representaciones específicas de una cultura y un contexto particular, y, que generalmente, cuando referimos a la representación, acudimos a una descripción física de los sujetos. (Diario de campo, 30 de agosto, 2019).

La aceptación de estos estereotipos machistas se hace mucho más evidente en la siguiente sesión, en la que las y los estudiantes, además de caracterizar las representaciones de los personajes de los fragmentos las identifican en otros productos audiovisuales, reconocidos por la mayoría: narconovelas y programas que documentan y enaltecen la lucha contra las drogas, con los que encuentran puntos en común

relacionados con la opulencia, el poder ligado al miedo, formas específicas de vestir y “perras”, como lo mencionó solapadamente un estudiante, para hacer alusión a las mujeres que de una u otra forma se relacionan con el sujeto narcotraficante.

Ante este panorama, como docentes teníamos dos opciones: disciplinar a este estudiante por su vocabulario e impertinencia o sacar provecho de este impase para dar cabida a la reflexión sobre lo perjudiciales de estas representaciones y las causas y consecuencias de las mismas.

En este sentido, no podemos obviar que la escuela como institución, de la forma en la que se constituye, no es una fortaleza impermeable, ajena a las dinámicas, discursos e imaginarios sociales, por lo que, lo que pasa allí, no es más que el reflejo de la sociedad en la que vivimos.

Asimismo, como docentes críticos de nuestra práctica y de las situaciones presentes en los lugares que habitamos, es necesario dar cuenta de las violencias simbólicas que impiden una vida digna para los sujetos, y en este caso, particularmente, de las que atañen a las mujeres, como históricamente violentadas en todas las dimensiones en este sistema patriarcal capitalista. De este modo, fue posible problematizar la representación de la mujer en la narcocultura sus resultantes productos audiovisuales,

Aprovechamos entonces el comentario para retomar las consecuencias de las dinámicas del narcotráfico mostradas en los fragmentos, abordadas en la sesión pasada: violencia, desigualdad y muerte, para agregar a esta la explotación de los cuerpos femeninos, reducidos a un objeto que puede ser comprado y convertirse

en la propiedad de un narcotraficante. (Diario de campo, 6 de septiembre de 2019).

De aquí la importancia de incluir en la escuela un enfoque de género que permita desnaturalizar dichos discursos que devienen en prácticas violentas, particularmente contra las mujeres, a partir de las cuales se estructuran las relaciones en el aula, fundamental como primer espacio de socialización, en la que constantemente se están apropiando y resignificando saberes, como se demuestra en distintas situaciones en las que se estandarizan los cuerpos femeninos a partir de la norma heterosexual, se les asigna un lugar en la escuela y se les juzga o presiona cuando se escapan de este margen.

Cuestionar en la escuela este tipo de acciones, como se evidenció en nuestra práctica, no solo permite que este lugar sea uno propicio y seguro para las mujeres niñas, jóvenes y adultas, sino además, de paso posibilita poner en duda la masculinidad como se ha constituido, en el marco de las relaciones capitalistas y, particularmente de la narcocultura imperante, a partir de la dominación, el menosprecio de las virtudes femeninas y la indiferencia ante el peligro como menciona Sayak Valencia (2010), y en general, el binarismo sexo-genérico, pues abre las puertas a la reflexión, sobre los estereotipos, violencias y negaciones implícitas en las relaciones sociales actuales, sustentadas en el machismo y la competencia.

Otro de los aportes relacionados con las representaciones presentes en el ámbito del narcotráfico, que surge en medio de la ya citada tercera sesión del 6 de septiembre, refiere a las implicaciones de lucha contra el narcotráfico emprendida por distintos gobiernos a nivel mundial. Se hace posible en esta medida, discutir con los y las

estudiantes sobre la criminalización de los consumidores de drogas, por parte de las autoridades y la utilización de las personas empobrecidas por parte de las redes de narco y microtráfico para su negocio.

Se traen a colación entonces, temas como la incidencia de la DEA en América Latina, la intervención en el denominado Bronx en Bogotá, y las consecuencias del tinte racial y de clase en esta estrategia punitiva frente al problema del narcotráfico.

Fue posible para nosotros en este punto, reconocer la interiorización por parte de las y los estudiantes de este referente de desigualdad e ilegitimidad de las instituciones, que se relaciona además con la negación de la posibilidad de construcción de proyectos futuro de estos, dada la conciencia de las limitaciones materiales, como se evidenció en la quinta sesión, en la que mientras veíamos Pájaros de Verano,

(...) Daniela preguntó si lograron identificar los lugares, alguien respondió que era en la selva, Daniela dice que en un primer momento se muestra el desierto de la Guajira y en ese instante mostraban la Sierra Nevada, pregunta, además, si alguno había visitado Santa Marta (con el fin de ubicarlos espacialmente) y uno de ellos respondió: “No, los pobres nos quedamos en Usme” (Diario de campo, 27 de septiembre, 2019)

El trabajo con la matriz propiamente en el aula, fue en esta quinta sesión, en la que después de retomar cada una de las categorías, como se habían abordado en las sesiones anteriores, a cada estudiante le fue asignada una de ellas para que, desde allí, describiera brevemente a los personajes de Pájaros de verano (2018), asignado también de forma individual.

Los sucesos ocurridos en esta actividad, mientras los y las estudiantes observaban la película, ya fueron descritos en párrafos anteriores, sin embargo, como resultados de esta actividad y de la evaluación de la misma la cual está situada en los términos que devienen de la visualización de un filme que en nuestro caso se construyen a partir de los propósitos de reconocer la importancia del análisis audiovisual, ver de manera detallada el filme y realizar un ejercicio argumentativo que relacione alguno de los personajes con los elementos de la narcocultura, en relación con la matriz analítica es importante mencionar que el uso de esta en el aula sólo cobra sentido cuando hay una interiorización de las categorías por parte de las y los estudiantes, es decir, cuando además de identificar los personajes que representan estos elementos, pueden relacionarlo con otros sujetos, presentes en su contexto.

En esta medida, a pesar de los problemas presentados en relación con la atención y concentración de los y las estudiantes en la película, la aprehensión de las categorías de la matriz también se reflejó en la construcción de los guiones técnicos como trabajo final, en la que cada grupo eligió, - además de las categorías de feminidad y masculinidad como exigencia- una categoría más.

Encontramos en este punto perspectivas, que aunque no salen del margen común de la narcocultura, en relación con los personajes y los estereotipos, si dan cuenta de una reflexividad frente al tema por parte de las y los estudiantes, que a través de sus historias lograron mostrarnos las representaciones presentes en las dinámicas del narcotráfico y la narcocultura, partiendo de las categorías brindadas en la matriz, particularmente relacionados con los sujetos endriagos, la construcción de feminidad, cuerpos y aceptación del narcotráfico.

A través de sus guiones técnicos y las historias allí narradas, los estudiantes, en la socialización de estos proyectos pudieron plasmar lo aprendido al respecto, como se mostrará más adelante, en el análisis de las entregas.

3.3 La forma.

En el cine, la forma son todas aquellas herramientas de las cuales se vale la dirección y producción para exponer el contenido deseado en un filme, del mismo modo, a partir de tres herramientas: el montaje, el sonido y la imagen, daremos vida a esta diégesis escolar.

3.3.1 El montaje cinematográfico y la planeación pedagógica.

Construir a partir del marco teórico y pedagógico una planeación coherente que articule una serie de contenidos con la apuesta formativa, es un ejercicio de suma complejidad, en nuestra práctica puso en evidencia que es un proceso que se reorganiza constantemente, una habilidad que se agudiza en el tiempo y que a las y los educadores propone un arduo y fundamental trabajo, que en últimas debe visibilizar el sentido de su práctica.

El trabajo docente en la planeación funciona entonces como el montaje de un filme, pues en el orden que se le da al proceso, se apuesta por que se den una serie de situaciones que deben llevar a comprender el contenido, y en cada una de las sesiones, como en el cine, se debe identificar el tono con el que se realiza la transposición didáctica, pues se tiende a idealizar las reacciones que despertamos en las y los estudiantes que van desde la curiosidad hasta la indignación, y que muchas veces, en el aula pueden ser contrarias a lo que pensamos, como ya se ha narrado en apartados

anteriores pero que a diferencia del cine no se entienden como falencias sino que a través de la reflexión se comprende que son dicentes en la medida que se articulan al contexto o al marco social vigente y que aportan en la continua construcción de dicha planeación.

La narrativa ordena el montaje a través del uso de algunas escenas y desechando otras, es decir, parte de un proceso creativo denominado posproducción donde el filme adquiere a través de las convicciones y la apuesta diegética del director o directora un carácter, un sentido. Esta actividad igual que la planeación pedagógica es la labor menos visible, pero más importante en ambos escenarios.

Durante nuestro pregrado el acercamiento al proceso de elaboración de planeaciones se realizó a través de la construcción de currículos o unidades didácticas que, si bien se fundamentaron en los contenidos de cada materia, y que paradójicamente se construyeron basados en rígidos esquemas estatales como los estándares curriculares, no se aplicaron en escenarios educativos y en su mayoría, el contexto del grupo o entorno específico para el cual se dirigía provenía de nuestra imaginación.

Lo anterior implica un lamentable descuido en términos prácticos sobre nuestra formación, que, de no ser así, de la mano con nuestra formación teórica, potenciaría la praxis y en cierta medida permitiría apropiarnos más del saber pedagógico como objeto de estudio en la licenciatura. Por todo esto, al momento de formular una planeación acorde con nuestro marco teórico y pedagógico, la experiencia personal es la que tiene mayor relevancia y tanto los ejercicios nombrados como los proyectos que se llevaron a la escuela están basados en buena medida en esta.

El director o directora de un filme plantea una coherencia narrativa y devela sus intereses políticos y estéticos a través del montaje, el o la docente hacen lo mismo con la planeación, pero de manera constante y muy meticulosa, lograr develar esto en nuestra práctica implicó transformar nuestro proceso dependiendo de los retos que la escuela planteó en su cotidianidad y la articulación estatal que esta tiene con las directrices del Ministerio de Educación Nacional.

El propósito general que guio nuestra planeación y todos sus ajustes estaba enfocado en generar un proceso de alfabetización mediática que incitara a la reflexión política sobre el fenómeno del narcotráfico apoyándonos en las representaciones (re) producidas de los filmes Pájaros de verano (2018) y El infierno (2010). De este propósito se despliegan ocho temáticas con propósitos individuales, los cuales se dividieron en dos ejes que se expondrán a continuación.

El primer eje debía articular el análisis de la representaciones desde la línea constructivista foucaultiana, con la caracterización de los elementos del lenguaje cinematográfico de la propuesta semiótica de Metz (2002) de significación y asignación de sentido del lenguaje cinematográfico, la que en últimas orientaría el estudio del fenómeno del narcotráfico en su complejidad a través de las representaciones que se constituyen a través de la exclusión, la performatividad y el ejercicio del poder.

Por lo tanto, en este eje se pueden encontrar sesiones orientadas a la temporalidad del fenómeno, análisis de fragmentos fílmicos y su articulación con textos y noticias escritas en un ejercicio que interpretara el elemento connotativo y comprendiera el elemento denotativo de los mismos, y la articulación de esto con las apuestas diegéticas de los

filmes a partir de la impresión de realidad. Además, a partir de la técnica expositiva articulada a la participación de las y los estudiantes señalar las representaciones relacionadas con la construcción de feminidad, masculinidad y narcoestetica.

La evaluación de esta primera parte fue un verdadero reto para nosotros, dado que era la primera vez que nos enfrentábamos a la formalidad del sistema educativo, como docentes y no como espectadores o fantasiosos creadores.

Asimismo, fue en este punto que pudimos reconocer, no sólo las limitaciones materiales de este colegio en particular, en donde no contábamos con el espacio para desplazarnos cómodamente a asesorar el trabajo con cada grupo, también se hicieron evidentes cada una de las personalidades de las y los estudiantes, las dificultades con las que maniobran para pasar el año, para llegar hasta donde están hoy; pero sobre todo nuestra ingenuidad sobre la relación entre estudiantes y profesores y sobre lo interesante que sería nuestra propuesta para ellos.

El segundo eje, en el que buscamos una mayor participación de las y los estudiantes, estuvo orientado a incentivar la creación de narrativas relacionadas con el fenómeno de narcotráfico en Colombia, pero también a un ejercicio de preproducción de un filme a través de formular de manera individual o por parejas una narrativa que evidenciara los elementos ya nombrados con la representación de sujetos endriagos, cuerpos y la aceptación o naturalidad del fenómeno, que denominamos *guion técnico*, cuyos productos serán analizados más adelante.

El intermedio de estos ejes sería la visualización en su totalidad del filme Pájaros de verano (2018) que en un principio se realizaría de manera autónoma, pero ante las

limitaciones de incidir en el trabajo extra-clase que las y los estudiantes tienen, decidimos a partir de una sesión larga de cerca de cuatro horas, analizar y ver de manera conjunta esta película.

Este ajuste potenció nuestro análisis pues nos permitió, como ya se ha señalado, observar las reacciones que tuvieron frente al filme y realizar una lectura amplia, no solo de la incidencia del fenómeno del narcotráfico en esta parte de la población sino de los estereotipos que parecieran estar interiorizados en algunos de estos y que nos plantean la necesidad de trabajar un cúmulo de contenidos en nuestra práctica docente.

El apartado enfocado a los recursos en la planeación es de suma importancia, pues en este aparecen limitaciones materiales temporales, además de algunas inversiones económicas enfocadas en materiales como formatos, guías, cartulinas, marcadores entre otros, que deben viabilizar los ejercicios planteados y que a veces se presentan en el momento y que requieren de decisiones rápidas.

Este apartado con la experiencia que adquirimos sesión a sesión se hizo más relevante, ejemplo de esto fue la limitación temporal y de equipos que transformó nuestro segundo eje pues lo que en un principio sería trabajar en la producción audiovisual en su totalidad se vio cada vez más complejo de realizar, pero el ajuste de este a la construcción de un guion técnico nos develó elementos de la imagen que tal vez en una grabación grupal no se destacarían, como la construcción de distintos planos, narrativas construidas con un grado de reflexión mayor frente al ejercicio que se realiza y las habilidades retóricas que muchos y muchas demostraron para ofrecer un proyecto audiovisual en preproducción que fuese viable.

Al momento de evaluar cada proceso, nos encontramos entonces con un propio sistema de prioridades por parte de las y los estudiantes y una forma de trabajo y comunicación propia de estos sujetos, que en ocasiones logró desbordarnos, pues los trabajos entregados no cumplieron estrictamente con las indicaciones que dimos en su momento, lo que puso en tensión constante nuestra creatividad y las condiciones de posibilidad que aparecían para aprovechar los conocimientos plasmados por las y los estudiantes en ellos.

Esto hace hincapié en la flexibilidad que como docentes debemos tener, en términos de reconocer las posibilidades de cada estudiante, al momento de llevar a cabo las actividades propuestas, que no necesariamente van de la mano con la forma en la que esperamos que se desarrolle, y además en la importancia de la necesidad de una evaluación constante de carácter cualitativo a corto, mediano y largo plazo, que permita reconocer la apropiación del conocimiento por parte de las y los estudiantes.

En la primera planeación nuestro objetivo de evaluación era: que las y los estudiantes dieran cuenta de su bagaje para analizar, comprender y comparar, a partir de las herramientas que en las clases pudiéramos dar para que lograran reconocer las representaciones y el entramado social y teórico del fenómeno del narcotráfico.

Sin embargo, lograr lo anterior implica un desequilibrio en la lógica de la educación formal, estandarizada, como en el caso del colegio Almirante Padilla, dado que nuestra participación en este incluía una cuantificación del proceso para sumar en las notas de economía y filosofía.

Toma importancia en este punto, aceptar los límites de nuestra propuesta pedagógica y de la práctica misma, para esto cabe citar lo propuesto por la filósofa y pedagoga Verónica Edwards (1995) sobre las variaciones que algunos docentes plantean a la enseñanza como transmisión del conocimiento de forma atomizada y descontextualizada, pues pese a estos esfuerzos, “ no basta con cambiar las metodologías sino que la posibilidad de construcción realmente se abre cuando en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se pone en juego un tipo de conocimiento complejo (no reductivo) e historizado (que permita relativizarlo)”. (p. 137).

A partir de lo anterior, pudimos comprender la forma en la que la calificación, resultó una forma de instrumentalizar nuestro trabajo y los productos de las y los estudiantes, pues con toda sinceridad, nos resultó sumamente difícil mediar entre el interés de la propuesta pedagógica y la implacable necesidad de la institución de obtener un resultado numérico del proceso, lo que se vio reflejado en la arbitrariedad de las decisiones que tomamos a la hora de dar una nota final del proceso.

Sin embargo, la contingencia de la cotidianidad escolar permitió en términos formativos exponer una variedad de sentidos frente a la comprensión del complejo fenómeno del narcotráfico que posibilitaron análisis diversos de los filmes y de la construcción del guion técnico, además de los aprendizajes en la formación propia como docentes identificando los elementos aquí están expuestos.

3.3.2 Los sonidos de la escuela.

Christian Metz (2002) reconoce que el cine es un discurso fílmico compuesto que se configura en la superposición de elementos, uno de estos es el sonido el cual apoya la

apuesta diegética y la narrativa que se plantea, otorgando el tono y develando la emoción que las escenas quieren despertar en el espectador.

El uso del sonido en el cine se puede dividir en dos, el primero es el diegético donde los efectos y la música son escuchados por los personajes, y el extra diegético, donde aparecen las bandas sonoras y efectos que no hacen parte del mundo ficticio planteado por la directora o director del filme, un ejemplo de esto es la construida por Leonardo Heiblum para el filme Pájaros de verano (2018) la cual dota de misticismo cada uno de los planos abiertos que denotan paisajes desérticos poco cambiantes, y que además en palabras de Heiblum “dimensionar la tragedia que esta cuenta” (MusiKamía, 2018).

La diégesis escolar que estamos configurando en este escrito también tiene una serie de sonidos que acompañaron las distintas sesiones, los cuales aparecen por distintas motivaciones. Ya se han nombrado las limitaciones físicas que tiene la escuela, pero pensar estas en el registro del sonido es interesante pues, por ejemplo, las condiciones acústicas que mejoran el proceso de enseñanza y facilitan el aprendizaje no son una prioridad.

Estamos hablando de la incomodidad acústica que el ruido genera en las y los estudiantes, lo que se evidencia en sus intentos individuales por silenciar a sus compañeros y compañeras para poder atender la clase, es necesario entonces identificar la limitación que implica la infraestructura tradicional en la generación de espacios de relacionamiento horizontal y participativo propios de las pedagogías críticas.

El ruido que generan las y los estudiantes en un espacio pequeño, genera confusión, que articulado a su localización en el aula (puesto en la fila) hace que se preste mayor o

menor atención a la clase, efecto de esto fue el inesperado desgaste de nuestras voces, a partir de la necesidad de subir el tono.

En nuestras sesiones el silencio pocas veces fue protagonista, la cotidianidad en el colegio se sorteaba entre gritos de clases de educación física y gritos y, risas y uno que otro insulto en medio de los juegos en los cambios de clase y los descansos, todos estos sonidos que se podían escuchar al interior del aula, y que hacían obligatorio el cierre de puertas pese al calor entre la multitud y la poca luz del salón.

Constantemente debíamos esforzar la voz al máximo, preocupados por el futuro y por las nuevas rutinas que debíamos adquirir en el ejercicio docente, como los golpes en el tablero para retomar la atención de las y los estudiantes en medio del trabajo en grupo o de los descansos auto determinados por cada uno para terminar tareas de otras materias, escuchar música, comentar o hacer un chiste sobre lo que explicábamos.

En medio de esta banda sonora escolar, aunque muy escasos, se hacían presentes los silencios en medio de las clases, que pudimos asociar directamente, con la timidez y la falta de confianza de varias, particularmente mujeres al momento de preguntarles directamente, en público o personalmente sobre algún tema en específico o sobre su desempeño en los trabajos, contrario a los hombres estudiantes que, en su mayoría, siempre tenían una excusa o algo por decir.

Ante esto, fue necesario preguntarnos una vez más sobre el machismo implícito en la práctica escolar, que implica la invisibilización o el olvido de las estudiantes y que deriva entonces en la normalizada falta de interés o el miedo a exponer sus opiniones y razones, evidenciado en los tonos de voz bajos al momento de hablar en público, la recriminación

por esto por parte de sus compañeros y los intentos de algunas por evitar mantener una conversación con cualquiera de nosotros.

Todo esto si bien parece caótico, puede llegar a potenciarse desde la reflexividad docente teniendo en cuenta que las condiciones sonoras también afectan de manera positiva o negativa la trasposición didáctica, además, el hecho de que las y los estudiantes también sientan molestias frente a esto puede generar un escenario de negociación para que el ruido no obstaculice el proceso de enseñanza, hacer uso del sonido y del silencio integrándolo a nuestra practica y descubriendo sus potencialidades es necesario, tal cual como reconocieron los directores y autores del manifiesto del contrapunto sonoro una vez se da apertura a este elemento en el cine en 1928.

3.3.3 La imagen, representaciones de las y los estudiantes sobre el fenómeno.

La imagen es uno de los elementos del lenguaje cinematográfico cuya secuencia es la esencia de la producción fílmica. Su uso en el cine puede ser netamente utilitaria sin algún fin artístico o puede estar permeada de un conjunto de elementos simbólicos que potencien la narrativa. En nuestra apuesta pedagógica la imagen tuvo relevancia en la medida que fueron las y los estudiantes quienes las construirían para potenciar las narrativas propuestas en el guion técnico, es a dicha construcción que dedicaremos este apartado.

Para dar cuenta de la imagen en esta diégesis escolar, utilizamos los trabajos finales hechos por los estudiantes, en los que, a partir del análisis, encontramos que además de recrear sucesos como los asesinatos de Pablo y Andrés Escobar, representaron dos temas recurrentes: Sujeto endriago y Construcción de feminidad en el marco de la narcocultura.

Sujeto endriago.

En esta categoría se centró la atención de las y los estudiantes para la formulación de sus guiones técnicos, en la mayoría se acudió a un formato audiovisual periodístico y el uso de narrativas propias de la *violencia decorativa*, relacionado con esta categoría, encontramos dos elementos, el primero es el punitivismo y el segundo son las representaciones del narcotraficante.

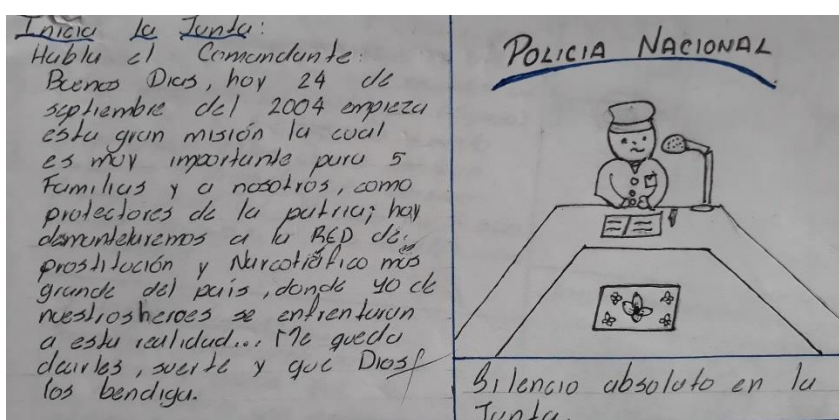


Figura 9. Fragmento de trabajo de estudiante. 2019

Una de las dinámicas del punitivismo es la llamada guerra contra el narcotráfico, esta necesita legitimar el uso de la violencia por

parte de las fuerzas públicas como única opción en la gestión política de este conflicto, para esto hace uso de los medios de comunicación, con el fin de evidenciar que esta produce resultados, las grandes hazañas de la policía en contra de estas estructuras criminales, además de la creación de alías que intentan ridiculizar y consolidar a estos sujetos como un otro criminal, y que se convierten en un mecanismo de ascenso a través de una reputación violenta.

El trabajo de una estudiante enuncia la visión legitimadora de la violencia que los medios tienen de la fuerza pública visibilizándolos como entes salvadores: “*Nosotros como protectores de la patria; hoy dismantelaremos a la Red de prostitución y*

narcotráfico más grande del país, donde 10 de nuestros héroes se enfrentaran a esta realidad”.

Ejemplo de la ridiculización de los sujetos endriagos a través de los alias, fue construida por dos de los estudiantes, quienes formularon pintorescos nombres que ocasionaron risas en la exposición, este trabajo, si bien reconoce la intención que las fuerzas públicas tienen con estos nombres, enajena de importancia los actos violentos que realizan estos sujetos, es decir dichos nombres también desvían la atención de la opinión pública.

La representación que aparece en varios trabajos del sujeto narcotraficante es interesante de

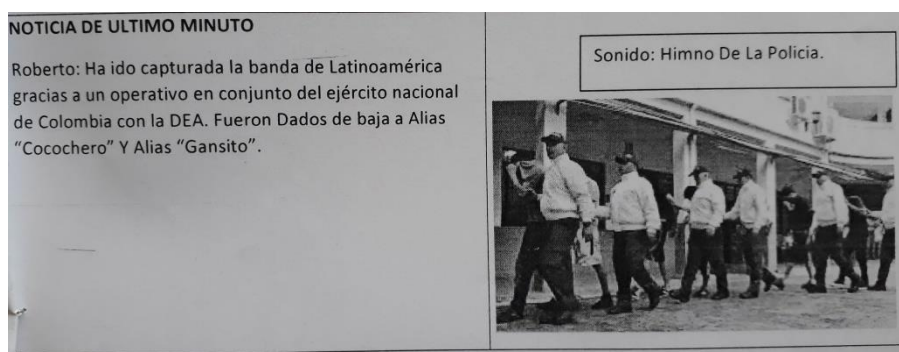


Figura 10. Fragmento de trabajo de estudiante (2019)

analizar, pues pareciese que se ha interiorizado que estos son valientes, poderosos, respetados y violentos.

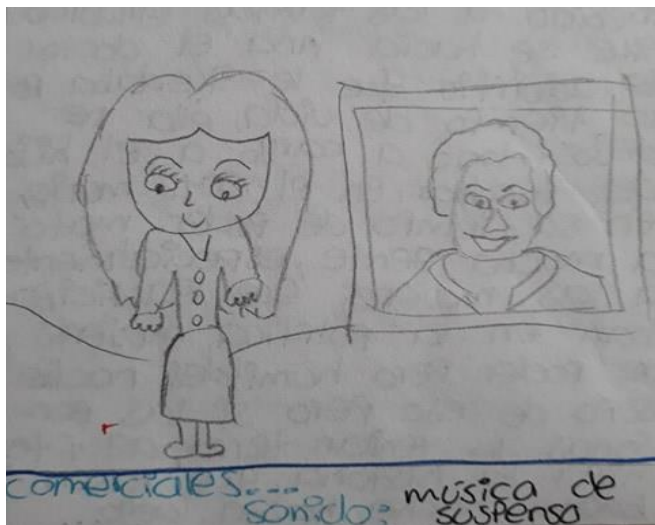


Figura 11. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

Impacta al respecto, el trabajo de una estudiante, quien a través de un formato periodístico, “*como Séptimo Día*”, llamado “la historia oscura de” cuenta como su personaje Ana Castillo, con 19 años y condiciones precarias de vida decide trabajar con Pablo Escobar, él se enamora y sostienen una relación, “*ella no sería como las demás que trabajaban para darle placer*

a los socios”, por lo tanto, heredaría el poder de este en el negocio.

La caracterización que ella hizo de Pablo Escobar evidencia de alguna manera el mito que socialmente se ha tejido en torno a este personaje: *Pablo Escobar, un hombre alto, acuerpado, color de cabello negro y crespo, interesado con actitud fuerte pero amable al mismo tiempo, un hombre con mucho poder. Su condición de vida era mala, pero para él era mejor, conseguía todo lo que quería y mataba, muchas personas le tenían terror y respeto.*

Este trabajo si bien no sigue la lógica dominante de los filmes sobre narcotráfico donde se instrumentaliza la corporalidad femenina, idealiza las relaciones y formas de vida que se dan al interior de estas estructuras y postula una linealidad narrativa de ascenso social de Ana Castillo (protagonista) que se funde con las historias de realización individual neoliberal donde la opulencia es la representación de la vida deseada.

La homosexualidad fue el eje central de dos trabajos que la muestran desde dos perspectivas distintas ya que en uno encontramos a una víctima y en el otro la

construcción de un narcotraficante homosexual es relevante reconocer que estos trabajos además de mezclar distintos formatos audiovisuales se alejan de la violencia decorativa que exaltan otros trabajos.

En uno de los trabajos, titulado “El cambio para sobrevivir” se evidencia esta mezcla de formatos que inicia desde lo periodístico y avanza desde una apuesta cinematográfica, desde imágenes sacadas de internet. La narrativa inicia con el cubrimiento del asesinato del hijo del narcotraficante Carlos Pacho, por causas desconocidas, en la siguiente escena descubrimos que fue lo que sucedió: *“Carlos Pacho; Él no es mi hijo solo es una rareza que no merecía mi nombre porque es marica no se merece estar en esta pandilla, que quería ser libre, un marica como el solo tiene una opción morir, no era un hombre como yo, ratón”*.

En este apartado, la narrativa evidencia lo que Sayak Valencia (2010) describía del uso de la violencia frontal ante el riesgo de desvirilidad, materializado en tener un hijo homosexual, además de esto Carlos Pacho buscara también a la pareja de su hijo, quien se alía con pandillas enemigas para vengarse.

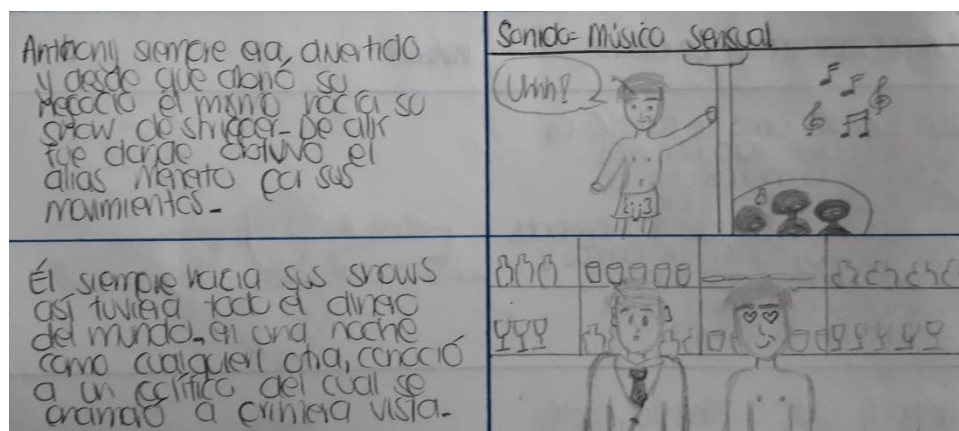


Figura 12. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

Otra pareja de estudiantes optó por dejar de lado la heterosexualidad, en este aparece el personaje de Anthony como un

narcotraficante con un gusto por hacer shows de stripper, así tuviese dinero y fuese el

dueño del bar, una representación constituida a partir de la contraposición de los elementos del macho narcotraficante, en la que además, se ridiculizan sexualidades y construcciones genéricas no heteronormativas, que se evidencian en algunas de las imágenes de este guion técnico y en la exposición burlona de su trabajo.

El narcotráfico se relaciona intrínsecamente con la heterosexualidad como tecnología sexual para producir dispositivos sexo-genéricos que a través de mecanismos como la violencia devengan en sujetos heteropatriarcales, estas dos narrativas evidencian una

Es la misma tarde:
Alison se quedó pensando en lo que le dijo Rebeca, en todo lo que podía perder, en la beca que podría ganar si, si termina el bachillerato, así que fue a buscar a Rebeca a su casa. Justo cuando Alison llega, una camioneta muy lujosa de la cual Rebeca se bajó, Alison vio al señor que la conducía, tenía de 50 a 60 años pero no pudo distinguirlo. Rebeca la saludó, pero no se le hizo raro que Alison fuera a buscarla

representación novedosa del sujeto narco desde dos perspectivas distintas, que se alejan de argumentos convencionales en los filmes sobre narcotráfico y a pesar de su exposición, son un producto que implica reflexividad.

Construcción de feminidad.

En todos los trabajos, al mejor estilo de las narconovelas, encontramos una construcción de

Figura 13 Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

feminidad a partir de la objetivación del cuerpo femenino, por parte de los personajes masculinos en las historias creadas por las y los estudiantes.

Es la misma Noche
Como Sumanta y Esperanza, eran infiltradas de la policía, empujaron a grabar todo... ~~Mez tarde~~
Encontraron a las 5 chicas que estaban desaparecidas hace 1 año 2 de ellas iban a ser enviadas al día siguiente al extranjero (España) y las otras 3 seguirán siendo prostitutas, estas chicas estaban drogadas y drogadas al mismo tiempo para que al rato quedaran a los servicios, a los cuales son sometidas.

chicas durmiendo.....

Figura 14. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

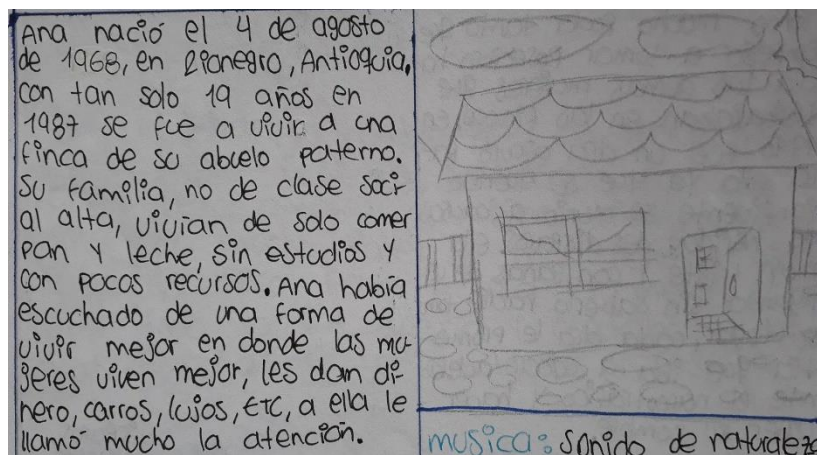


Figura 15. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

De este modo, varias de las construcciones hechas por estudiantes, mujeres en su mayoría, muestran a través de los personajes femeninos situaciones normalizadas en las que estos utilizan sus cuerpos

como herramienta para lograr sus objetivos, ejemplo de esto es una historia en la que unas mujeres policías se infiltran en una organización de trata de blancas, como “acompañantes”, con el fin de ayudar a sus jefes a desmantelarla.

Sumado a esto, tanto en las exposiciones como en el material entregado, en el que a partir de sus habilidades para el dibujo o con herramientas tecnológicas, representaron en su mayoría a los personajes femeninos relacionados con la narcocultura, como mujeres que recurren a la prostitución para transformar su vida y acceder a los lujos y beneficios que promete el narcotráfico, mostrando así casi que historias de superación personal.

Sin embargo, encontramos que, pese a que no se explicitan propiamente en los trabajos, al momento de exponerlos, salían a flote debates morales frente a las

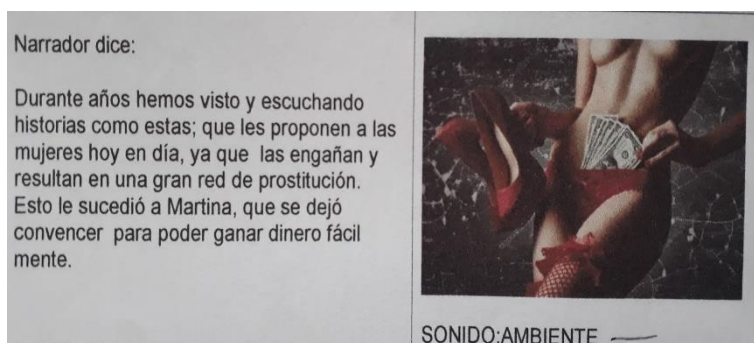


Figura 16. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

decisiones tomadas por los personajes en las historias, pues particularmente quienes

trataban el tema de la prostitución, se mostraban incómodos al momento de expresarlos con palabras y hacían juicios de valor al respecto, mencionando que preferían la “vida fácil”, o acompañaban la explicación de sus historia con gestos de desaprobación.

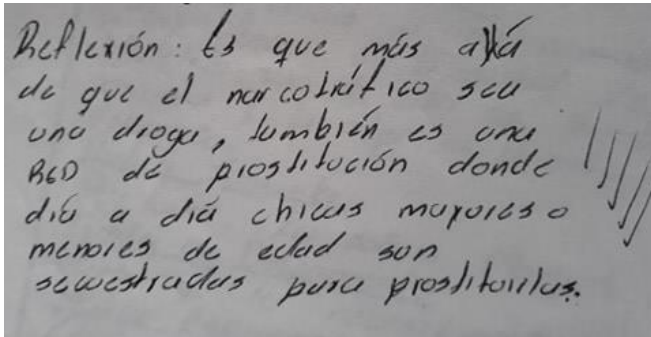


Figura 17. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

Es interesante ver cómo para los estudiantes que no tienen de protagonistas en sus historias a mujeres, estas son una especie de accesorio más de los sujetos narcotraficantes y en esta medida, aparecen en reuniones como “extras”, cuyo trabajo es

complacer a estos sujetos y servirles como objetos de lujo en aras de demostrar su poder ante sus enemigos y súbditos.

La representación de la feminidad articulada a la narcoestetica en el marco de una narrativa de superación neoliberal aparece en varios guiones técnicos, pero particularmente estos relatos tienen una fuerza simbólica que es imposible obviar.

El primero, aparece una confusión entre la explotación sexual denominada como trata de blancas y la prostitución, esta deviene del acercamiento al fenómeno ya que poco se habla de este en cualquier esfera social y no se reconoce la historicidad ni la legitimidad del trabajo sexual como forma de adquirir dinero, desde una perspectiva moralista se enajena de agenciamiento a estas mujeres en las narrativas.

El segundo, Los cuerpos femeninos siguen las líneas convencionales de la filmografía sobre el narcotráfico ya que aparecen sometidas a lo que Pannetier Leboeuf (2017) enuncia como la *vida nuda*, a la que se reducen los cuerpos de las mujeres protagonistas a

su existencia fisiológica a partir de la cual pueden ser asesinadas con impunidad o sometidas a la instrumentalización de sus cuerpos.

Estos elementos se reconocen en el sistema heteropatriarcal donde solo es válida una dualidad sexo-genero, que se evidencia en este trabajo, debe ser abordado y desnaturalizado en la escuela.

Narrativas alternativas.

Tres de estos trabajos construyeron una narrativa distinta frente al fenómeno, donde las víctimas eran las protagonistas y se evidenciaba indignación con las situaciones que devienen del narcotráfico. El primero de estos es el de un estudiante que había evidenciado en la clase anterior su gusto por el futbol y la idea de articular esta con el trabajo, resultado de esto fue construir una narrativa similar al asesinato de Andrés Escobar en 1994, además de esto aparece en su reflexión una mirada crítica con la mercantilización de este deporte: *“Que el deporte debe ser vivido con pasión y amor no ser utilizado para enriquecerse a espaldas de la pasión de los demás, y tomarlo como un juego competitivo donde también pueden ocurrir errores y no tomar repercusiones contra la vida de los demás”*.

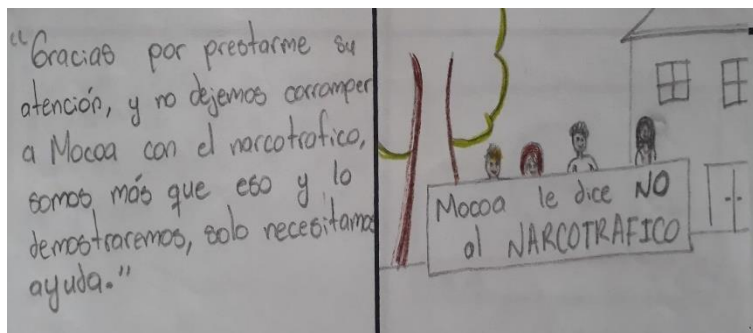


Figura 18. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

La segunda narrativa fue la presentada por una de las estudiantes, donde en sus palabras, *“una mujer no debe mostrarse como una figura débil”*, por esto decidió construir un guion técnico en el

formato de video de YouTube donde Ruby una líder social de Mocoa denuncia la presencia de narcotraficantes en su territorio. Es una narrativa distinta que visibiliza las problemáticas que devienen del narcotráfico en los territorios y las acciones ciudadanas que tomas las comunidades.

Por último, el trabajo de dos estudiantes, donde aparece una narrativa muy simple, pero a la vez muy real, donde una familia al no vender su finca en el municipio de Puente Nacional es obligada a irse, situación que nos recuerda los miles de desplazados que ha dejado el conflicto armado interno, y que nos sorprendió la reflexión que Kevin realizo en la exposición donde evidenciaba indignación con esta situación:

“Los que más han sido desplazados son las y los campesinos. Porque nos tienen que quitar donde vivimos, porque nos tienen que quitar el lugar donde nosotros hemos crecido. Pensemos un poquito, nosotros estamos en la ciudad, de donde sacamos nosotros la comida. Aquí no nos alimentamos de ladrillo y cemento, nos alimentamos de las cosas que vienen del campo. Nosotros estamos aquí relajados”.

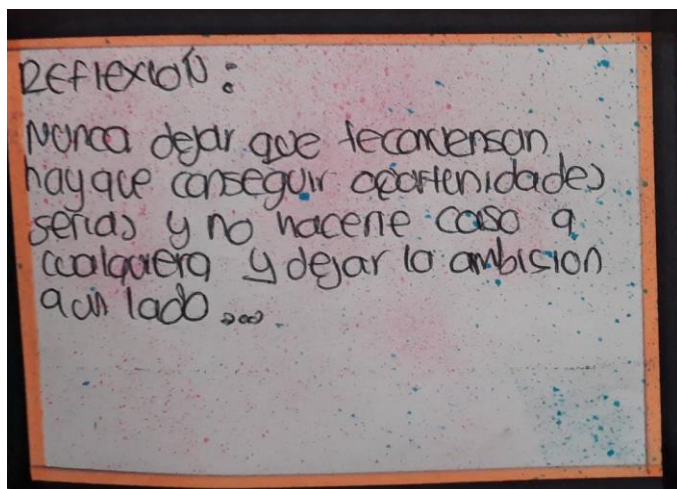


Figura 19. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

En todos los trabajos, encontramos dos aspectos dominantes en las reflexiones, por un lado, las malas decisiones que toman estas mujeres y por otro, el nulo agenciamiento que tienen estas al momento de involucrarse por voluntad propia o por obligación en el mundo del narcotráfico.

En esta medida, consideramos de suma importancia reconocer en estos ejercicios de creación por parte de las y los estudiantes, la forma en la que involucran sus vivencias cotidianas, registrando aspectos como la hipersexualización en los dibujos y narraciones.

La lectura de los trabajos realizados por ellos en esta clave nos permitió ver cómo las representaciones sobre el narcotráfico y la narcocultura presentes en sus contextos, mediados por los medios de comunicación, afectan su comprensión del mundo y la forma en la que traducen, o exponen esto con sus pares.

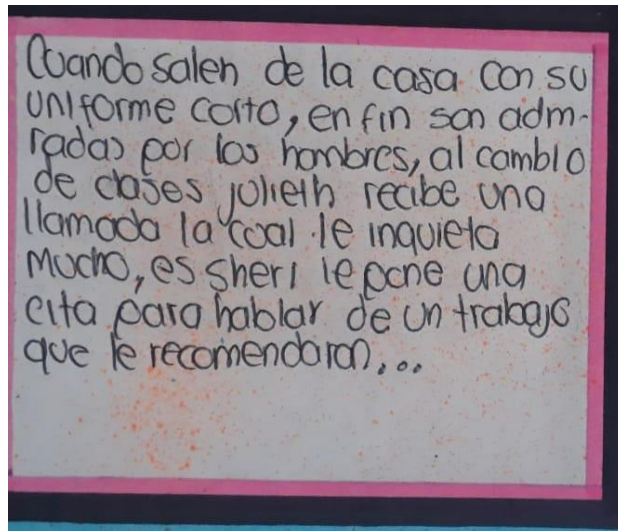


Figura 20. Fragmento de trabajo de estudiante. (2019)

De este modo, aparecen narrativas creativas, algunas innovadoras, que configuran proyectos audiovisuales viables que a veces evidencian su cotidianidad y como se ven a sí mismos en su contexto, ejemplo de esto son las palabras de uno de ellos:

“Nos damos cuenta de que la raíz de los problemas de nuestra sociedad, que son la violencia o el narcotráfico, es la pobreza. A la edad que nosotros tenemos siempre vamos a estar con el pensamiento de que vamos a hacer con nuestra vida y entonces eso es lo que nos lleva a nosotros a tomar la decisión de que hacer, unos vamos a estudiar, otros vamos a ir a trabajar y otros tomarán otra decisión. En nuestra historia se marca mucho la toma de decisiones. En qué momento una decisión le cambió la vida a Brayan (personaje de su historia).”

El narcotráfico como fenómeno y la (re)producción de representaciones en el cine posibilitaron un dialogo de saberes que devalo indignación, la admiración, las nuevas narrativas que evidencian el devenir de una sociedad violenta pero que hoy está dispuesta a transformar dicha herencia y que en el escenario escolar se da apertura para que esto suceda. El contenido y la forma aquí expuesta nos permitieron reflexionar sobre nuestra práctica, volver a estos escenarios y retomar fragmentos que parecieron en su momento efímeros por la misma contingencia de la escuela pero que en sí mismos yace una riqueza interpretativa y de sentidos que hace parte de nuestra formación como educadores.

4. Aportes finales al educar la mirada sobre las representaciones (re)producidas en el cine del narcotráfico

La escuela como uno de los primeros espacios de socialización en el contexto urbano occidental, provee múltiples posibilidades, en tanto es allí en donde se validan o niegan en primera instancia distintos saberes y acciones con los cuales se espera, puedan en el futuro actuar en sociedad quienes asisten allí desde tempranas edades. Dicha validación o negación, en el marco del *capitalismo gore*, depende desde el primer momento del contexto en el que se encuentra esta institución.

Por ello, se hace necesario situar cada discusión o propuesta en la escuela, de acuerdo al lugar y el contexto en el que se realiza, en este caso, nuestra intención de abordar el narcotráfico como fenómeno en la escuela no tendría sentido si dejáramos de lado la experiencia de las y los estudiantes en el contexto en el que viven. Al trabajar de este modo, fue posible acercar distintos debates sobre esta problemática, no solo desde las implicaciones económicas y políticas, también desde las representaciones.

En este proceso, al trabajar desde noticias, temas de actualidad y el mismo cine sobre el narcotráfico, fueron los mismos estudiantes quienes develaron las representaciones provenientes de la narcocultura a través de sus anécdotas, trabajos y participaciones, en las que citaban distintas series, novelas y sucesos en su barrio. Todas estas situaciones dan cuenta de la pertinencia del tema olvidado en el aula y el currículo, pues ponen en evidencia que el narcotráfico es un fenómeno vigente en la cotidianidad de las y los estudiantes. Como se mostró en el apartado anterior, queda sobre la mesa entonces la heroización de los sujetos endriagos y los cuerpos generizados que producen deseo, no solo en las y los estudiantes, sino en los

espectadores de todos aquellos productos audiovisuales que referencian el fenómeno del narcotráfico y los distintos elementos de la narcocultura, normalizados y aceptados masivamente.

Por lo tanto, la escuela cobra especial importancia como escenario fundamental para disputar narrativas sobre el narcotráfico, y en esta medida, problematizar ordenes sociales, culturales, políticos e incluso económicos a nivel global, de tal forma que comprendan que estos afectan directa e indirectamente su forma de ver el mundo y de relacionarse con otros.

Enlazar lo anterior con las representaciones entendidas como un proceso performativo conformado a partir del ejercicio de poder constante sobre las prácticas y relaciones sociales, nos permite identificar lugares de comprensión que condicionan la manera en la que las y los estudiantes interpretan el mundo, su relación con los estereotipos de género y la violencia proveniente del narcomundo, que se materializa a través de distintas manifestaciones en el lenguaje oral y escrito.

También es relevante incentivar reflexiones éticas sobre estas representaciones que banalizan el fenómeno y la muerte que de este deviene, pues es en este ámbito donde se puede construir un cambio social, que permita que ante cualquier justificación del *necroempoderamiento* se reaccione, y se desnaturalicen estos lugares comunes que tanto daño nos hacen en el devenir individual y colectivo.

El lenguaje cinematográfico posiciona representaciones con una intencionalidad que puede no ser clara pero que a partir de la comprensión de los elementos de la producción fílmica y el posterior análisis de los elementos que allí se encuentran, transforman el rol de espectador pasivo, y hace que este cuestione lo que observa y logre posicionarse ante estas producciones.

Por esto, educar la mirada en la escuela se vuelve fundamental, porque construye una ciudadanía activa que logra enunciarse y agenciarse políticamente frente a un mundo que ha avanzado en la democratización de la producción audiovisual en masa, es común entonces que las certezas más pragmáticas se relativicen y que a través de la desinformación se orienten a generar las representaciones que constituyan a las personas marginalizadas por este sistema como las culpables de las inequidades del mismo.

Esto se traduce en una relación con el escenario político también relativizado, que acompañado de la normalización del narcotráfico y sus representaciones, hacen que situaciones como las que se han vivido últimamente en el país donde se ha visibilizado que muchos cargos ejecutivos se encuentran estrechamente relacionados con este fenómeno, se banalicen y no tengan ningún tipo de consecuencia.

Para llevar el cine al aula es imperante un trabajo previo para dar sentido a esta actividad, que involucre los intereses de las y los estudiantes, que presente cada película desde su contexto y toda la impresión de realidad, que aclare el interés del maestro para precisamente, educar la mirada. A su vez, al momento de ver la película se deben hacer las pausas necesarias para dar paso a los comentarios y opiniones de cada uno; se requiere además un ojo bastante hábil para identificar y aprovechar las emociones y reacciones que cada filme suscita en sus estudiantes.

Pensar otra relación entre el cine y la escuela, donde este no reafirma la teoría escrita, sino que obedece a un contexto y unas intencionalidades inscritas en ámbitos ideológicos y artísticos, y produce unas representaciones concretas, devela y explica imaginarios, relaciones de poder, desigualdades e injusticias y abre las puertas a nuevas alternativas, para abordar los contenidos de otra manera, articulando distintas perspectivas en una apuesta epistemológica más amplia, y en esta medida, permite transformar desde el aula la forma en la que las y los estudiantes

entienden y se enfrentan al mundo. Todo esto, es fundamental si planteamos la enseñanza de las ciencias sociales desde las pedagogías críticas, en medio de este capitalismo gore que privilegia la violencia y la muerte, no solo a manos del estado sino como la forma de ascenso social más cercana en contextos de marginalidad y pobreza, llenando así la escuela de desesperanza hacia el futuro.

Referencias

- Acosta, W. (2017). *Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá*. Bogotá.
- Aisenberg, B. (1996). Didáctica de las ciencias sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Seminario internacional sobre constructivismo y educación en relación a las Didácticas Especiales*, 136-163.
- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas. *Revista digital de la escuela de historia*, 135-152.
- Andrade, J., Peña, B., & Parra, M. (2017). Narcoestética en Colombia: Entre la vanidad y el delito. Una aproximación compleja. *Drugs and Additive Behavior*, 38-66.
- Arcos, C. (2018). Feminismos latinoamericanos: deseo, cuerpo y biopolítica de lo materno. *Debate Feminista*, 27-58.
- Árias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de educación*, 253-278.
- Atehortúa, A., & Rojas, D. (2008). Narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. *Historia y espacio*. 135-152
- Beverley, J. (2004). *Subalternidad y representación*. Madrid: Iberoamericana.
- Butler, J. (1992). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del "postmodernismo". En J. Butler, & J. Scott, *Feminist, Theorize the Political*, 8-41. Londres: Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Calle, G. (Dirección). (2009). *El arriero* [Película].

Caracol, N. (7 de marzo de 2019). Duque defiende ante la Corte Constitucional el uso del glifosato para fumigar cultivos ilícitos. Bogotá. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=npqjG7_ehz4

Castelli, A., & Valles, R. (2015). Representaciones femeninas en el cine: poder y género en la película Rosario Tijeras. *Jangwa Pana*, 46-58.

Ciancio, M. (2009). El cine como lenguaje de la memoria: Un análisis del nuevo documental argentino a través de Memoria del saqueo y Los rubios. *Revista Cine documental*, 1-15.

Colegio Almirante Padilla I.E.D. (2018). *Proyecto educativo institucional. Ciencia y tecnología con dimensión humana*. Bogotá: Secretaria de Educación Distrital.

Cruz, A. (30 de Diciembre de 1999). *La censura en el cine nacional, más presente que nunca*. Obtenido de El Universal.mx: <https://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/2516.html>

Dalcó. (27 de Abril de 2019). *La Irrupción del Sonido en el Cine: El Manifiesto del Contrapunto Sonoro*. Obtenido de elmetodoludovicoblog: <https://elmetodoludovicoblog.wordpress.com/2016/06/08/la-irrupcion-del-sonido-en-el-cine-el-manifiesto-del-contrapunto-sonoro/>

de la Calle, M. (2008). La formación del profesorado de la educación infantil y la didáctica de las ciencias sociales en el EEES. En R. M. Ávila Alcazar, & M. C. Díez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del profesorado* (págs. 63-78). Autoras y MEC .

- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A., Gómez, M. V., & Instroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Ministerio de educación de Chile.
- Estrada, L. (Dirección). (2010). *El Infierno* [Película].
- France 24, [FRANCE 24 Español] (2018, mayo 11) *Ciro Guerra y Cristina Gallego hablan de sus 'Pájaros de verano* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=XrmuDIQSN_w
- Gallego, C., & Guerra, C. (Dirección). (2018). *Pájaros de verano* [Película].
- García, R., & Parra, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Gioia, T. (1997). *Historia del Jazz*. Madrid: Titivillus.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión Editores.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Leal, C. (2017). El género como representación: una lectura desde la biopolítica. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 59-177.
- Mazzetti, C. (2017). Nombrar la muerte. Aproximaciones a lo indecible. *Andamios*, 45-76.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine(1964-1968)*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡El desafío!* Bogotá: Cargraphics S.A.
- Mondaca, A. (2014). Narrativa de la narcocultura. Estética y consumo. *Ciencia desde el Occidente*, 29-38.
- Morales, C. (Enero de 2011). El fracaso de una estrategia: una crítica a la guerra contra el narcotráfico en México, sus justificaciones y efectos. *Nueva Sociedad N 231*, 4-13. Obtenido de Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina: <https://nuso.org/articulo/el-fracaso-de-una-estrategia-una-critica-a-la-guerra-contra-el-narcotrafico-en-mexico-sus-justificaciones-y-efectos/>
- Moreno, C., & Uribe, J. (Dirección). (2012). *Escobar, el patrón del mal* [Película].
- Muñoz, L.(2016). Violencia simbólica y dominación masculina en el discurso cinematográfico colombiano. *Revista Colombiana de Sociología*, 103-122.
- MusiKamia, (7, agosto, 2018) Entrevista - Leonardo Heiblum (Compositor - Pájaros de Verano) [Archivo de vídeo] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IP85ghgeWqc>
- Núñez, G., & Espinoza, C. (2017). El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: crimen organizado, masculinidad y teoría queer. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 90-128.

- Núñez, M. (2017). Masculinidades en la narcocultura: el machismo, los buchones y los mangueras. *Revista Conjeturas sociológicas*, 109-126.
- Ovalle, L., & Giacomello, C. (2006). La mujer en el "narcomundo". Construcciones tradicionales y alternativas del sujeto femenino. *Revista de Estudios de Género*, 297-318.
- Palma, B. (Dirección). (1983). *Carca cortada* [Película].
- Pannetier, G. (2017). ¿Víctimas del necropoder? La construcción del cuerpo femenino en el cine mexicano sobre narcotráfico. *Comunicación y medios*, 43-54.
- Pardo, J. (2018). Transformaciones estéticas: la narcocultura, la producción de valores culturales y la validación del fenómeno narco. *Calle 14*, 400-409.
- Pérez-Rayón, N. (2006). Iglesia católica, Estado y narcotráfico. *Sociológica*, 139-173.
- Picolli, G. (2004). *El sistema del pájaro*. Bogotá: ILSA.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición en didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y epistemología de las ciencias*, 81-89.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.
- RCN. (12 de Junio de 2014). Gonzalo Rodriguez Gacha Alias el Mexicano. [Archivo de vídeo]
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bimFQEPYPFY&t=1966s>
- Revista Semana. (6 de Agosto de 1992). *Revista Semana*. Obtenido de EL FIN DE "EL MEXICANO": <https://www.semana.com/especiales/articulo/el-fin-de-el-mexicano/17554-3>
- Rincón, O. (2009). Narco.estética y narco.cultura en Narco.lombia. *Nueva Sociedad*, 147-193.

- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D. F.: Fondo del cultura económica.
- Ruiz, S.(2007). Conflicto armado y cine colombiano en los dos últimos gobiernos. *Palabra Clave*, 47-59.
- Scorsese, M. (Dirección). (2013). *El lobo de Wall Street* [Película].
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde lo grupal. En A. de Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporaneas* (págs. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia. *Cuerpo e identidad I*, 11-36.
- Uribe, M. (2001). *Nación, Ciudadano y Soberano*. Medellín: Corporación región.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. Madrid: Melusina.
- Valencia, S. (2014). Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Universitas humanista*, 65-88.
- Zoomf7. (17 de Octubre de 2017). *Serguéi Eisenstein: Las claves para entender su estilo*.
Obtenido de Archivo video: recuperado de :
<https://www.youtube.com/watch?v=PkJ3gXJb6c>

Anexos

Anexo 1: Material didáctico desarrollado para la implementación en el aula

1. Formato de evaluación

Proyecto representaciones del narcotráfico, narcocultura y cine.		Evaluación	Acuerdos o normas de clase
Sección	Productos 60% Nota		
1	Línea del tiempo	Comprensión (incluye coevaluación)	Cumplimiento de horario: Entrada e inicio de clase en el horario habitual. Llegar más de una vez tarde, sin justificación alguna, se verá reflejado en la evaluación. Respeto mutuo y colaboración: -No hacer uso de elementos electrónicos que no sean requeridos por los docentes durante las clases. -Respetar el uso de la palabra: Escuchar a compañeros y docentes e intervenir cuando sea pertinente. -Hacer trabajos de otras materias, maquillarse, utilizar audifonos y/o hacer uso del celular en nuestra clase es irrespetuoso, evidencia bajo desempeño y falta de interés. Es deber de los y las estudiantes atender a las actividades y explicaciones que se realizan en este espacio.
2	Formato		
3	Esquema		
4	Infografía y portafolio completo	Participación	-Hacer trabajos de otras materias, maquillarse, utilizar audifonos y/o hacer uso del celular en nuestra clase es irrespetuoso, evidencia bajo desempeño y falta de interés. Es deber de los y las estudiantes atender a las actividades y explicaciones que se realizan en este espacio.
5	-Página anteproyecto individual -Formato primera parte de planeación	Desempeño 40%	
6	-Formato individual elementos asignados para la matriz individual -Trabajo en grupo por elementos. -Matriz y nota grupal dependiendo del resultado -Socialización anteproyectos		
7		Portafolio	Firma acudiente
8	-Formato de planeación -Producto final	Acuerdos de clase (incluye autoevaluación)	Firma estudiante
9	Total:	Total:	Total:
		Nota:	Nota:

2. Segunda sesión: Fragmentos Sayak Valencia (2010) y Atehortúa y Rojas/ Formato de actividad

Sayak Valencia, *Capitalismo Gore*. 2010

Como afirma Pratt, «otra vez vivimos en un mundo de bandidos y piratas,¹⁴ ahora bajo la forma de *coyotes* y *polleros*¹⁵ [narcotraficantes, sicarios, secuestradores, etc.] que trabajan en las fronteras de todo el planeta.»¹⁶

No es casual que el narcotráfico constituya actualmente la industria más grande del mundo (seguida de la economía legal de los hidrocarburos y del turismo), que el *narcodinero* fluya libremente por las arterias de los sistemas financieros mundiales, ni que el narcotráfico mismo sea uno de los más fieles representantes del capitalismo gore.

Así pues, queda demostrado que «este no es el escenario que imaginábamos para el inicio del nuevo milenio,»¹⁷ pero es el que tenemos y es nuestra responsabilidad filosófica reflexionarlo para mostrar la fragilidad y la poca flexibilidad en los discursos de la globalización y del neoliberalismo que no alcanzan para explicar estos procesos.

La historia contemporánea ya no se escribe desde los sobrevivientes sino desde el número de muertos. Es decir, «los cadáveres como respuesta al carácter netamente utópico de los discursos oficiales sobre la globalización,»¹⁸ subvirtiendo el optimismo del *flujo* traído por ésta pues, lo que ahora fluye *libremente* no son las

personas sino la droga, la violencia y el capital producido por estos elementos.

Inversión de términos donde la vida ya no es importante en sí misma sino por su valor en el mercado como objeto de intercambio monetario. Transvalorización que lleva a que lo valioso sea el poder de hacerse con la decisión de otorgar la muerte a los otros. El necropoder aplicado desde esferas inesperadas para los mismos detentadores oficiales del poder.

Adolfo Atehotúa y Diana Rojas, *El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. (2008)*

La ampliación del mercado de la marihuana, como consecuencia de la Guerra de Vietnam y de los movimientos juveniles pacifistas, llevó el producto colombiano a las calles norteamericanas por diversas vías. Algunas tan sencillas que simplemente removieron un cultivo ancestral y desplazaron el producto en bruto y en pequeñas cantidades aprovechando la ingenuidad aduanera de entonces. Otras fueron financiadas por norteamericanos y cumplieron a duras penas el papel de “empacadoras” o “exportadoras”. Las más grandes se abrieron paso utilizando la red de contrabando existente y apoyado en la calidad de un producto que empezó a conocerse sin ficciones. La marihuana “Punto Rojo” y la “Santa Marta Gold” se ganaron pronto el aprecio de los consumidores, por encima de las variedades mexicanas.

Para algunos autores, voluntarios de los “Cuerpos de Paz”, enviados por la “Alianza para el Progreso” al inicio de los sesenta, se convirtieron en los mejores propagandistas y socios para el impulso del producto y la configuración del vasto tejido traficante (Arango y Child, 1981). Familias antioqueñas y costeñas construyeron rutas marimberas que partieron del Golfo de Urabá o de La Guajira con toneladas prensadas de marihuana en barcos alquilados o incluso robados (Castillo, 1987). Surgieron, en la mayoría de los casos, como simples mayoristas desde Colombia, sin intervenir en las redes de distribución norteamericana. A su actividad se unieron históricos buscadores de esmeraldas y contrabandistas que encontraron en la marihuana una mejor perspectiva para su enriquecimiento fácil. Poco después, las ganancias permitieron mayor independencia y se utilizaron aviones que decolaban en horas nocturnas del aeropuerto samario “Simón Bolívar” o de pistas clandestinas ubicadas en la costa atlántica.



	Fragmento 1 - Película Pájaros de verano	Fragmento 2 – Película El Infierno
Título		
¿Qué sucede en el fragmento?		
¿En dónde se desarrollan los sucesos?		
¿Qué época evocan los sucesos?		



3. Fragmento de ejemplo de guion técnico para trabajo final

EJEMPLO DE GUIÓN TÉCNICO PROYECTO "REPRESENTACIONES DE LA NARCOCULTURA EN EL CINE DEL NARCOTRAFICO". 1001.

GUIÓN TÉCNICO		
Descripción	Imagen	
1. La familia Pushaina decide ir al velorio del hermano de Aníbal, para celebrar su amistad le regalan armas, varios chivos y reses. Úrsula le advierte a Rapayet que deberían irse ya que presiente que algo malo va a suceder.		Sonido: Sonidos de animales de la Sierra Nevada, entre estos se escuchan grillos.
2. Todos están presentes cuando la hija de Aníbal y dos mujeres más limpian los huesos en la ceremonia.		Sonido: Sonido del ataúd al abrirse, también un canto ceremonial Wayuu acompaña la limpieza de los restos.
3. Una vez terminan de limpiar los huesos, las mujeres limpian las manos y ayudan a la hija de Aníbal a cambiarse de vestido, <u>Leonidas</u> observa con morbo este proceso Rapayet se da cuenta y lo regaña alejándolo del lugar.		Sonido: Sonido del agua con la que limpian las manos de Aníbal, muy poco sonido ambiente.
4. <u>Leonidas</u> está tomando licor con los trabajadores de Aníbal, uno de ellos se come una cascara de banano. Todos ríen. Leónidas ve a la hija de Aníbal en una hamaca, toma un limón se dirige donde ella.		Sonido: Risas, diálogos de otras mesas que no llegan a entenderse.
5. "Por ti como limón con todo y cascara" le dice <u>Leonidas</u> a la hija de Aníbal, ella lo mira con desprecio dado que es molesto y esta borracho por lo tanto llama a <u>Sigifredo</u> uno de los escoltas para que se lo lleve. Esto enfurece a <u>Leonidas</u> .		Sonido: Diegético, gritos de duelo por el velorio, el ladrido de un perro.

Anexo 2: Fragmentos de diario de campo

Sesión 1 - Viernes 16 de Agosto 2019

Propósito.

Los y las estudiantes podrán identificar las nociones previas sobre narcotráfico. Situar el narcotráfico como problemática durante el tiempo.

Desarrollo.

El coordinador académico, tutor de nuestro trabajo de grado, presenta nuestro trabajo argumentándolo desde la necesidad que ellos como estudiantes de décimo tienen de ir proyectándose a las pruebas saber 11, expresa que estas son de gran importancia y definen gran parte de la vida de los sujetos.

Después de esto él y la profesora encargada se retiran del espacio y empezamos nosotros con una breve explicación de cuáles serán las técnicas que usaremos y el contenido que abordaremos. Acordamos traer una rúbrica detallada con porcentajes y acuerdos de clase además de facilitar un correo electrónico para comunicarnos para la próxima sesión.

Solicitamos a los estudiantes que cada uno se presente con nombre y edad, de esta manera reconocemos el rango etario del grupo el cual oscila entre los 15 y los 16 años con algunas excepciones de estudiantes de 18 años.

Para cumplir con el propósito de la sesión, identificar las nociones previas que tienen sobre narcotráfico y lograr situar el narcotráfico como problemática durante el tiempo,

iniciamos con la reproducción de la noticia *“Duque defiende ante la Corte Constitucional el uso del glifosato para fumigar cultivos ilícitos”* de Noticias Caracol en el cual se dan distintas posturas frente a este debate y nos permite darle actualidad al fenómeno del narcotráfico y la guerra contra este.

Previo a esta reproducción, preguntamos si saben lo que es el glifosato a lo que un par de estudiantes responden:

- *“sustancias que se echan para que se destruya la mata de coca. Pero eso destruye también la tierra”.*
- *“Es para erradicar las plantas”.*

Damos una breve explicación de lo que es glifosato e intentamos colocar el audio en un baffle, lo que es un poco demorado y nos enuncia lo importante que sería durante la sesión mantener ocupados a todos en cada momento.

Mientras se reproduce el audio, en el tablero escribimos las preguntas: ¿Es la aspersión del glifosato en zonas de cultivos ilícitos la solución para el narcotráfico? ¿Qué actores están a favor y en contra de la aspersión de glifosato?

Una vez las y los estudiantes escuchan el fragmento coinciden en que la aspersión de glifosato no soluciona las dinámicas del narcotráfico y que además hace daño a las personas y sus cultivos. Seguido a esto, se realiza un esquema con los actores a favor (Presidente Iván Duque, el fiscal Néstor Humberto Martínez y el Gobernador de Antioquia Luis Pérez) y en contra (El obispo Oscar Urbina, el expresidente Juan Manuel Santos, el Gobernador de Nariño Camilo Ernesto Romero y Víctor Luna líder comunal de

Nóvita, Choco) los cuales identifican los y las estudiantes, y hacemos una crítica de la centralidad política y como quienes están en contra de la aspersión del glifosato son quienes habitan los territorios.

Se hace la pregunta ¿Por qué noticias caracol le dedica tiempo a este debate del glifosato?, un estudiante de manera burlona dice *porque afecta la canasta familiar*, el grupo reacciona con risas, Daniela retoma este comentario para hablar de las causas y consecuencias de que los campesinos no puedan cultivar comida.

Además, se enuncian las posibilidades que tienen las 50000 familias que viven del cultivo de coca en Nariño, ya que al no tener vías importantes o siquiera presencia de instituciones en sus territorios esta es la única vía.

La siguiente actividad es la construcción de una línea del tiempo que permita situar el narcotráfico, para esto necesitábamos que los estudiantes se organizaran en grupos ante la negativa de realizarlos al azar dejamos que se organicen 5 grupos de 6 personas metodología que demoró el comienzo de la actividad casi 20 minutos, esto porque el salón es pequeño y no permite que los y las estudiantes se muevan rápido con sus puestos y porque se hace evidente el rechazo entre algunos de ellos.

Una vez conformados los grupos se asigna a cada uno un periodo de tiempo (1960-1970, 1971-1981, 1982-1992, 1993-2003, 2004-2019) y se les explica la actividad: En dos mesas se encuentran una serie de imágenes, aproximadamente cinco de estas pertenecen a cada periodo ellos las ubican, una vez estén ubicadas todas las imágenes por grupos explican de qué trata la imagen y por qué está ubicada en esta época.

Durante la organización se dieron diferentes situaciones:

- Daniela: Mientras se organizan los grupos, una de las estudiantes que llegó tarde me pide que le explique por qué estamos allí y sobre qué es la actividad, otro me pide ir al baño, a lo que me niego teniendo en cuenta los horarios hablados anteriormente con el coordinador.
- Brayan: Un estudiante se burla de uno de sus compañeros pues este le dijo que las imágenes eran muy viejas porque estaban en blanco y negro, respondo que esto no es así y les vuelvo a explicar la dinámica. Uno de ellos me pregunta: “¿y cómo vamos a saber en qué parte van estas imágenes?” le respondo que *se supone que ya han visto historia además en muchas películas y videojuegos se habla de la guerra de Vietnam, intenten recordar*. Uno de los estudiantes me cuenta que cuando estaban en octavo casi nunca entraban a sociales.
- Daniela: Les llamó la atención a los estudiantes pues varios estaban usando audífonos y haciendo tareas de otras clases, lo que parece normal, común para ellos. Les recuerdo que durante las sesiones que en trabajen con nosotros se sacarán notas. Este último comentario casi que a modo de chantaje.
- Brayan: Seguido al comentario de Daniela, les digo: Chicos porfa no nos hagan decomisar cuadernos porque que pereza. Al decir esto desautorizo el comentario de Daniela ya que no lo tomo con seriedad esto nos lleva a pensar que cuando se hagan estos comentarios de parte de nosotros hacia ellos es mejor que se hagan de manera individual y no desautorizar ninguno.
- Durante la actividad algunos estudiantes, intentan hacer el ejercicio con los datos de sus celulares.

Cuando cada grupo terminó de pegar las imágenes en la línea del tiempo pasamos a la segunda parte que es la exposición de cada grupo, después de cada grupo, nos encargamos de los comentarios de aclaración y una breve explicación de cada imagen y la reorganización de la línea del tiempo.

- Primer grupo: Se da una confusión con el Plan Colombia pues lo ubican en los años sesenta, frente a esto realizamos la aclaración de que, si bien esta no pertenece a esta época, si existió un acuerdo internacional crucial para la generación de las rutas de la marimba la Alianza para el Progreso donde el envío de Cuerpos de Paz permitió la exportación de esta. También ubican la imagen de prensa de la guerra de la marimba muchos no saben que es la marimba y la confunden como si fuera una droga diferente a la marihuana. Se hace la aclaración al respecto.
- Segundo grupo: Este grupo ubicó de manera acertada las situaciones de las imágenes, aunque desconocen algunos detalles de estas, si podían explicarlas. Pese a que era el grupo que manifestó no conocer de historia.
- Tercer grupo: Pasa sola una persona a exponer, lo que da cuenta de que de las cinco personas que estaban en este grupo solo trabajo la estudiante que pasó. Incluso, mientras sus compañeros exponían, dos de las integrantes se maquillaban, se reían en medio de la explicación y uno de ellos, quien además llegó tarde, llegó a sentarse en una esquina a escuchar música.
- Cuarto grupo: Fue uno de los grupos que más interés puso a la actividad, explicaron la forma en la que organizaron los sucesos e hicieron preguntas conforme se iba desarrollando nuestra explicación

- Quinto grupo: Junto al anterior, sus integrantes mostraron gran interés, aunque el trabajo no fue tan dedicado, participaron tanto en nuestra explicación como en la de sus compañeros, las intervenciones de dos de los integrantes durante el resto de la sesión dieron cuenta de que conocen sobre el tema del narcotráfico

Apreciaciones generales de esta sesión.

- Cuando los y las estudiantes hablan y es necesario que hagan silencio se callan entre ellos lo que evidencia que una buena parte del curso está interesado en el tema o que ven pertinente conocer al respecto para obtener buenas notas.
- Los estudiantes al momento de participar o exponer no proyectan su voz tampoco escuchan a sus compañeros lo que no permite recoger sus aportes para desarrollar la clase debemos trabajar sobre esto.
- Se evidencia confusión entre los distintos actores del conflicto armado. La sesión no se pudo cerrar debido a que el tiempo no nos dio para hacerlo la siguiente sesión veremos si esto afectó el desarrollo de la tarea. Es necesario que utilicemos mejor el tiempo.

Reflexiones.

Este primer día de encuentro directo con los estudiantes nos genera bastante expectativa sobre la forma en la que se puede desarrollar nuestro proyecto, encontramos que para los estudiantes es un tema de interés aunque hay algunos presupuestos en los cuales es necesario profundizar.

Aún no conocemos sus nombres, además de que al momento de presentarse ante dos desconocidos hablaron muy bajo, tal vez por timidez o por falta de interés, aprender los nombres de casi 40 personas en menos de dos horas se nos hizo bastante difícil. Sin embargo, gracias a la insistencia de quienes participaron constantemente en la sesión, realizaron preguntas en este tiempo y comentaron distintas cosas entre ellos, algunas caras se quedan en nuestra memoria. Esto permite dar cuenta de opiniones y pareceres que necesariamente involucran nuestra acción como docentes en medio de la implementación de este proyecto de grado.

Por ejemplo, el hecho de que constantemente su grupo le preguntara a uno de sus integrantes sobre las personalidades en las imágenes, “usted si sabe de esto”, “usted los conoce”, nos lleva a preguntarnos sobre qué causa esta situación, si es una conocida admiración por parte de este estudiante frente a la temática del narcotráfico o sobre qué relación puede tener este estudiante con esta problemática. En relación con esto vemos también cómo es generalizado el conocimiento a la figura casi mítica y heroica de Pablo Escobar, todos y todas aparentemente saben quién fue y quién es. Presumimos que esto es gracias a la televisión y a las redes sociales.

Otro punto a rescatar, es la forma en la que el coordinador nos presenta a sus estudiantes, casi como si la única opción para motivarlos en la escuela fuera la preparación para una prueba estandarizada, haciendo uso de palabras, que por lo menos a mí, Daniela, me recuerdan momentos no muy gratos en los que realmente creía que “fracasar” en este examen afectaría mi proyecto de vida drásticamente, no me permitiría “ser alguien en la vida”. Esta situación además, apela a varias discusiones que hemos dado en las clases de pedagogía en la universidad, en las que hablamos de cómo estas

pruebas no tienen en cuenta el contexto ni las particularidades de cada estudiante, entre otras muchas críticas que desde distintos ámbitos han surgido.

Sin embargo, en el momento en que resalté la importancia de que tuvieran en cuenta la calificación que daríamos de cada momento en las sesiones, cuando llamé la atención sobre hacer las tareas en clase y usar dispositivos electrónicos, fue también contradictorio con las discusiones mencionadas y la forma en la que imaginaba la forma de actuar como docente, pues use la nota como chantaje para lograr que se concentraran en la actividad.

Encontramos también, en este trabajo conjunto dos posiciones frente al actuar en estas situaciones y en el momento en que las estudiantes se ríen y se maquillan mientras otros exponen su trabajo: por un lado una posición firme y de evidente desaprobación por parte de Daniela, que de inmediato alza el tono de voz para hacer el llamado de atención y por otro la invitación por parte de Brayan, que pide el favor de que paren con estas acciones. Esto como evidencia de la multiplicidad de opiniones y formas de ver la escuela y actuar en ella, aunque siempre como institución en la que se disciplinan los cuerpos.

En este punto es necesario que cuestionemos nuestros presupuestos sobre la escuela y pensemos en si como profesores las únicas alternativas para generar interés en los estudiantes, ante la avanzada de la tecnología y la desesperanza respecto al futuro, es el intercambio de atención por una nota o un escalafón.

Conclusiones frente al propósito.

Este ejercicio nos ayudó a comprender las relaciones que tienen los y las estudiantes entre ellos, además sirvió para evidenciar los conocimientos de los y las estudiantes sobre

los sucesos clave del narcotráfico a nivel global y con esto, lograr que estos ubicaran el narcotráfico como una problemática que ha perdurado en el tiempo en la que están involucrados distintos actores, intereses y posiciones.

En este sentido, el propósito formativo se cumple, aunque se evidencian varias falencias respecto a los actores del conflicto armado en Colombia y la ubicación temporal de estos, aspecto que se puede pulir en el transcurso de las sesiones pero que pone en cuestión el trabajo de los y las profes de ciencias sociales frente al tema.

Sesión 2 - Viernes 30 de Agosto de 2019

Propósito.

Los y las estudiantes tendrán un primer acercamiento al análisis del cine a partir de sus elementos. Se espera que puedan identificarlos y comprender a las nociones de representación y narcocultura a través de la lectura comparativa de textos y fragmentos de las películas.

Desarrollo.

Iniciamos pidiendo el portafolio para revisar la tarea de la sesión anterior: la línea del tiempo. A pesar de que el ejercicio era de transcribir lo que estaba en el tablero, únicamente cuatro estudiantes la entregaron.

Es el primer desaire por la falta de responsabilidad de los y las estudiantes, sin embargo, optamos por culpar de esto el hecho de que pasaran 15 días entre una y otra

sesión. Decidimos entonces aceptar este trabajo para la próxima sesión, no sin antes advertirles que será la única vez que permitamos entregas fuera de las fechas acordadas.

Mientras Brayan pedía el vídeo beam, entregué la matriz de plan de estudios y el formato que utilizaríamos en la primera actividad, como constante antes de cada actividad en ambas sesiones, reiteramos que estas y los apuntes de las explicaciones deben estar dentro del portafolio.

Después de instalar el vídeo beam, Brayan inicia con la explicación de los elementos cinematográfico, sobre las miradas atentas, se escuchan comentarios sobre la "obviedad" de la explicación de los personajes, pero al momento de preguntar si ya habían trabajado el tema en otro espacio, la mayoría respondió que no.

Ya bastante retrasados, iniciamos con la reproducción de los fragmentos de las películas:

- Pájaros de Verano: Presentamos brevemente el filme, les contamos que es una película colombiana, del año pasado y aclaramos la forma de llenar los formatos. Aclarando que nuestro interés era que ellos pudieran identificar el lugar y el tiempo en que se desarrollan los hechos, a partir de lo trabajado en las sesiones pasadas.

Después de ver el fragmento, dimos cinco minutos para para llenar el formato y mientras tanto, recorrimos el salón para resolver dudas. En medio de esto, se hizo evidente el miedo equivocarse, a dar respuestas erradas e incluso, inseguridad sobre sus propios conocimientos.

No se atrevían a preguntarnos, explicamos a varios cada una de las preguntas y tímidamente dos de ellas buscaron confirmar sus sospechas sobre la ubicación, en la Guajira y recordar el nombre de la Bonanza Marimbera.

- El infierno: Después ver este fragmento, decidimos explicar nuevamente el formato, y vimos en este punto que para muchos no fue clara la primera instrucción. En el tiempo destinado para llenar el formato, recorrimos nuevamente el salón, y notamos que apenas estaban llenando la parte del primer fragmento, particularmente aquellas que prefirieron hacer trabajos de otras materias o hablar, las mismas que evidentemente se incomodan cuando alguno de los dos se acerca para guiarlas en la actividad o la explicación.

Como estábamos sobre el tiempo, ampliar el tiempo destinado para esta actividad fue imposible, por lo que debimos dejar como tarea completar y anexar el formato al portafolio. Sin embargo, en los recorridos y el acompañamiento que hicimos durante la actividad, pudimos ver cómo varios y varias lograron relacionar lo visto en la sesión pasada con este ejercicio.

Para la siguiente actividad, dividimos el salón en seis grupos para dar agilidad a la lectura, pese a esto, solo dos de los grupos hicieron la lectura, cada uno, un texto distinto. Las preguntas que debían responder para relacionar cada texto con lo ya visto, también se dejaron como tarea para poder realizar la explicación sobre representación y narcocultura, programada para esta sesión.

Ya con la voz desgastada, Daniela comienza la explicación de la representación, a partir de la caracterización de lo que debería ser una mujer y un hombre, los y las estudiantes debían dar características a cada uno, a modo de lluvia de ideas.

En este ejercicio se evidenciaron los estereotipos machistas entorno al género. Al contra-preguntarles sobre tópicos como la delgadez en una mujer, el largo del cabello, la delicadez, la inteligencia y la sensibilidad de los hombres, responden que es una generalidad, que son características "normales" y que es así como fueron criados.

Aprovechando esta discusión, Daniela explica que efectivamente esas características otorgadas al hombre y a la mujer son representaciones específicas de una cultura y un contexto particular, y, que generalmente, cuando referimos a la representación, acudimos a una descripción física de los sujetos.

Priorizamos la explicación de representación desde la imagen, pues fue a esto a lo que apuntaron las intervenciones de los y las estudiantes y así pudimos relacionarlo con la narcocultura, los elementos cinematográficos y los fragmentos vistos.

En esta medida, desde la caracterización de los personajes de los fragmentos, se mostró cómo dichas representaciones están socialmente construidas y así, son producto del tiempo, los intereses, el contexto y las condiciones de existencia, por lo que están en constante cambio.

Relacionamos con esta explicación la narcocultura y las distintas representaciones en esta, resaltando las uniones entre esta cultura proveniente del narcotráfico con los valores capitalistas y la promoción de la violencia.

Apreciaciones generales de esta sesión.

- Es necesario que tratemos de ajustar y manejar bien el tiempo

- Hay buena participación por parte de la mayoría al momento de las explicaciones, esto demuestra interés en el tema. Sin embargo, al momento de realizar las actividades, la organización es difícil, se distraen muy rápido o prefieren hacer otras cosas.
- Es necesario ser más claros con las instrucciones que damos, al momento de dejar las actividades.

Reflexiones.

El tiempo de las clases y particularmente de nuestro espacio de práctica, lamentablemente es muy reducido, esto en esta sesión impidió la realización de las actividades como lo planeamos. Esto da cuenta de uno de los muchos obstáculos a los que como maestros debemos enfrentarnos y que nos ponen a prueba en el cumplimiento del objetivo planteado.

Como ya se mencionó, es indispensable que podamos corregir nuestro manejo del tiempo, y esto nos enfrenta a otras complejas preguntas en nuestro ejercicio docente: ¿es necesario priorizar las actividades sobre las explicaciones? ¿Cómo lograr un equilibrio entre lo que buscamos que aprendan y la muestra de resultados de manera cuantitativa?

Conclusiones frente al propósito.

A través de la participación y las preguntas y comentarios de las y los estudiantes en esta sesión, pudimos observar un manejo de los temas, la aparente atención que prestaron y la toma de apuntes puede ser buena señal sobre lo que aprendieron. Sin embargo, esto solo será posible corroborarlo al momento de revisar lo que escribieron en los formatos y

las respuestas que dieron a las preguntas sobre las lecturas, pues el mal uso del tiempo no nos permitió conocerlas en este momento.

Sesión 3 - Viernes 6 de septiembre

Propósito.

Se reforzará la noción de representación desde la explicación de la impresión de realidad en el cine. A partir de esto los estudiantes podrán conocer otro elemento del cine y reconocer las representaciones presentes en las películas e identificar la percepción de los personajes sobre el narcotráfico.

Desarrollo.

Mientras iban ingresando al salón, preguntamos por la tarea para este día que era buscar una noticia reciente sobre el narcotráfico y caracterizar su ubicación, las representaciones presentes y las relaciones entre los actores de cada noticia. Desafortunadamente, de nuevo la mayoría decidió no hacer el ejercicio.

Iniciamos la sesión retomando la explicación de la sesión pasada sobre representación y narcocultura. Daniela dirige esta parte de la sesión y pregunta sobre lo que se habló sobre representación, aquí varios responden que “es una construcción social”, “cambia con el tiempo”, “es describir la imagen que tenemos sobre los otros”, a partir de esto se hace necesario aclarar y enlazar puntos que se derivan de las respuestas que dieron: Por ejemplo, que hablar de construcción social implica unos tópicos históricos, contextuales y temporales que hace que las representaciones, como ellos bien lo comentan, cambien con el tiempo. Se agrega también que además de la imagen de los otros, implica unas

características que en cierta medida determinan las relaciones sociales de los sujetos representados con los otros.

Daniela menciona entonces que en los fragmentos de las películas vistos en la sesión pasada identificamos unas representaciones específicas del sujeto narcotraficante y que estas representaciones provienen de la narcocultura que también se abordó anteriormente. En este punto también se hace evidente el aprendizaje logrado por los y las estudiantes pues participan caracterizando la representación de los personajes de los fragmentos: recuerdan otros productos audiovisuales sobre el narcotráfico y mencionan que en estos y en los fragmentos los narcotraficantes tienen dinero, poder ligado al miedo y al respeto lujos, “perras” y una forma de vestir específica, que hacen parte de la narcocultura.

Se hace necesario problematizar la representación de la mujer en esta narcocultura y los productos audiovisuales, pues, como lo mencionó solapadamente uno de los estudiantes, estas se muestran como “perras” que pertenecen al sujeto narcotraficante. Aprovechamos entonces el comentario para retomar las consecuencias de las dinámicas del narcotráfico mostradas en los fragmentos, abordadas en la sesión pasada: violencia, desigualdad y muerte, para agregar esta la explotación de los cuerpos femeninos, reducidos a un objeto que puede ser comprado y convertirse en la propiedad de un narcotraficante.

Ante la mirada atenta de la mayoría de los y las estudiantes esta explicación culminó relacionando todo lo explicado con una narcoestética evidenciada en los cuerpos de hombres y mujeres presentes en los fragmentos, películas y series sobre el narcotráfico.

Luego de esto se clasifican las noticias en un cuadro con cuatro elementos: Ubicación, actores, relación con el narcotráfico y representaciones de la noticia. Muy pocos traen la noticia y se evidencia que no se buscó con profundidad, igual los estudiantes necesitan buscar la noticia para realizar el esquema.

Una vez ubicados estos elementos se define lo que es una línea editorial y la propuesta de separar estos elementos para identificar la misma. Daniela vincula estas representaciones con otras noticias que conozcan. Un estudiante habla del programa Alerta Aeropuerto, un importante aporte frente a lo que los medios de comunicación quieren evidenciar: la guerra contra el narcotráfico funciona, así los grandes golpes sean para atrapar a personas que desesperadas intentan pasar droga a distintos países.

Daniela habla de los actores, incidencia de la DEA en América Latina, de cómo estas noticias quieren demostrar que la alternativa punitiva funciona. Se hace la reflexión sobre cómo la guerra contra el narcotráfico termina siendo una guerra no contra los mayores criminales del mundo sino contra la población más vulnerable, ejemplo de esto son las cadenas perpetuas que se imparten en EEUU a la población negra y latinoamericana, o los “criminales” que atrapan y visibilizan en Alerta Aeropuerto.

Otro ejemplo de esta guerra contra el narcotráfico es la intervención militar del Bronx y sus consecuencias para las personas habitantes de calle, se habla de lo que ha pasado en el caño de la Sexta donde fallecieron inicialmente algunos por la inundación del mismo, este lugar pocos lo reconocen por ese nombre, solo lo referencian por la estación Ricaurte. Esto podría ser interpretado como el poco conocimiento que los y las

estudiantes tienen sobre la ciudad que habitan, tal vez porque no han recorrido constantemente estos lugares.

Recogiendo estos tres ejemplos se habla de por qué el Estado trata a las personas consumidoras como criminales o como si estuviesen en la escala más baja de la sociedad.

En el siguiente momento de la clase, se colocan dos fragmentos de la película el infierno, los cuales referencian la relación entre el sujeto narcotraficante-Estado-Fuerzas Militares, esta deberá ser recogida por las y los estudiantes para realizar el esquema. Todos están atentos a lo que sucede en los fragmentos.

Luego viene la explicación de otro elemento del lenguaje cinematográfico: La impresión de realidad. Esta se divide en elementos técnicos y en un proceso de asignación de sentido construido a través de indicios dejados por los creadores o directores del film y leídos por los espectadores en esta relación se construye este elemento. En esta parte se le pregunta a los estudiantes frente a los otros elementos del análisis fílmico y se acuerdan de estos además uno de ellos reconoce que hay se encuentran los acentos, elemento de suma importancia para situar el filme y reforzar dicha impresión de realidad. De manera breve se habla de la impresión de irrealidad que no es tan común en el cine del narcotráfico.

Dejando esto en el tablero como punto de referencia, Brayan explica el término Narcoestado, primero pregunta a los estudiantes qué es esto, uno de ellos se atreve a arrojar una definición: Es todo estado que sea corrupto, los narcos lo compran para que funcione para ellos, una estudiante se recoge en esta definición. Se habla de que Narcoestado es un neologismo (término que desconocen, y del cual damos la definición)

y se refiere al control que el Estado tiene sobre el tráfico de drogas. Se hablan de tres casos, el primero es China en el Siglo XIX, controlada políticamente por los ingleses para mantener el monopolio sobre el comercio de opio, por lo tanto este guardando la distancia temporal entre la creación del término y el proceso puede ser reconocido como un Narcoestado.

Posteriormente se habla del caso mexicano donde según declaraciones del Chapo Guzmán en EEUU en este año él le pago a 3 expresidentes para que estos apoyaran militarmente las disputas que el cártel de Sinaloa tuviese con otros grupos, también se habla de lo que sucede en el centro penitenciario de Piedras Negras Coahuila el cual se utilizaba para el tráfico de drogas y por último el caso del asesinato del Cardenal Juan Jesús Posadas Ocampo en el aeropuerto de Guadalajara, la incógnita es qué hacía allí en un enfrentamiento entre el Chapo Guzmán y los hermanos Félix Arellano, múltiples versiones existen una generalizada pero no oficial es que fue un crimen de Estado dado que él tenía un testimonio que develaba alianzas entre narcotraficantes y políticos de Bolivia, Colombia y México.

El caso colombiano se expone desde una perspectiva geopolítica, primero se pregunta sobre cuál fue el inicio de Colombia en este fenómeno recordando la línea del tiempo, algunos hablan de que tiene que ver con Vietnam, Brayan dice que tiene que ver con la marihuana, ellos inmediatamente empiezan a hablar de la marimba, lo que evidencia que privilegiaron la memorización del otro nombre de esta droga, sobre el proceso en sí.

Dicho esto se recuerda que la inmersión de Colombia en el cultivo de coca se hace con intenciones netamente comerciales pues a diferencia de Perú o Bolivia la población

indígena en Colombia es del 3,4 % aproximadamente. Dicho esto se expone un análisis geopolítico del narcotráfico desde la dimensión local (territorios, Rutas y organizaciones) y globales, para este último se les pregunta ¿qué se necesita para poder ganar dinero con un producto?, ellos vinculan la pregunta con las clases de economía o evidencian tener manejo frente a ciertos conceptos, sus respuestas son trabajo, productos y consumidores o demanda este último término se recoge porque es crucial en las ganancias y en la manutención del proceso.

Dado que las rutas del narcotráfico comienzan en el Sur en países subdesarrollados o tercermundistas hacia el Norte donde se encuentran las potencias económicas, se habla del proceso neocolonial que se está dando con este fenómeno pues se aprovechan las dimensiones locales de otros países para ganar dinero que en su mayoría se queda en el Norte. El término neocolonial genera dudas en los estudiantes pero al hablar del proceso Sur- Norte y al compararse con China en el Siglo XIX queda claro.

Dado que esta explicación está articulada al Narcoestado, se trae la preocupación que la misión de observación electoral tiene frente al ingreso de dineros del narcotráfico en las campañas electorales, se explican las dinámicas de corrupción de este en tres etapas: la pre electoral donde se les pregunta ¿qué necesita cualquier persona para ser candidato?, a esto se responden conocimiento, tener una carrera de derecho o administración o saber hablar. Esto está vinculado al imaginario de que el ejercicio político sólo puede hacerse si uno es profesional ignorando que cualquiera puede lanzarse como candidato. Otros hablan de dinero y “palanca”, aportes que permiten hablar de la compra de avales (que rondan los 300 millones de pesos) y del clientelismo político. La otra etapa es la campaña electoral que puede valer cerca de 5000 millones, se habla de que este dinero sirve para

publicidad, para dar cosas a cambio de votos, uno de ellos habla de la compra de votos, cosas que lamentablemente todos conocemos porque es en nuestro barrios donde sucede esto. Esta etapa nos lleva a hablar de la financiación privada en dos ámbitos la empresarial que puede pedir favores políticos cerca del 25% de los contratos lo que incurre en corrupción, o el dinero del narcotráfico: ¿que pueden pedir ellos al candidato? La respuesta es legalidad, puestos, corrupción, información, rutas despejadas.

Se hace la reflexión acerca de que los empresarios también pueden ser narcos (se habla de economías ilegales y de lavado de dinero), y se les pregunta sobre qué se debe hacer con el capital para que crezca, de nuevo se remiten a su saber de economía y habla de la inversión. Se logra en esta sesión vincular la economía del narcotráfico a los elementos esenciales de la producción capitalista.

Por último Daniela escribe en el tablero el esquema que deben ir haciendo y traer la próxima clase. Pasamos puesto por puesto resolviendo dudas sobre la actividad. Al decir que solo salen a descanso los que tengan el esquema en el cuaderno todos se afanaron por hacerlo.

Al final una estudiante le pregunta a Brayan sobre ¿quién organizo esto así?, haciendo referencia al proceso electoral y la corrupción casi intrínseca del mismo, respondo que obedece a la debilidad de los órganos de control.

Apreciaciones generales.

- Algunos estudiantes se distraen o duermen sobre todo los que se ubican en la parte de atrás.

- Muchos estudiantes colocan atención y participan. Aunque no todos toman apuntes o hacen las tareas lo que en este punto nos obliga a repensarnos esta herramienta.
- Muchos evidencian interés por el tema. Fue interesante utilizar sus conocimientos previos de economía y organización del estado para vincular el narcotráfico con el capitalismo.

Reflexiones.

En esta sesión se evidencio un buen manejo del tiempo. Daniela es acertada al preguntar sobre términos que se utilizan en la explicación y que tal vez no conocen. Brayan debe tener en cuenta este aspecto, pues el uso de términos como PIB o reaccionarios en esta sesión tal vez fue confuso.

Al principio al retomar la explicación sobre la representación se evidencia que recuerdan los elementos dichos la clase pasada. Daniela al tener en cuenta sus aportes previos para la explicación facilita el proceso de aprendizaje de ciertos términos.

Por último, reconocemos que es imposible demostrarse neutral frente al fenómeno del narcotráfico y de las dinámicas del país pues es necesario evidenciar nuestra postura en nuestras explicaciones, a través de las fuentes que privilegiamos para llevar a la escuela.

Brayan muestra dominio de los temas al relacionar la economía y la organización electoral y de estado, además logra en su explicación captar la atención de las y los estudiantes que evidencian interés y capacidad de relación con los temas.

Conclusiones frente al propósito.

El propósito de esta sesión era reforzar la noción de representación desde la explicación de la impresión de realidad en el cine. Además de reconocer la representación en el cine y la noticia caracterizando y relacionando los distintos actores sujeto narcotraficante, Estado y Fuerzas Armadas. Conocer si esto se logró será posible con la evidencia del esquema pedido de tarea, sin embargo continúa nuestra preocupación frente a este mecanismo para evidenciar lo que han aprendido y nuestra inquietud sobre por qué los y las estudiantes han decidido no cumplir con nuestros requerimientos, que si bien no fueron previamente acordados, si fueron socializados al inicio y no manifestaron ninguna inquietud.

Sesión 4 – 13 de septiembre 2019

Propósito.

Evaluar la comprensión y aplicación de lo visto en las sesiones anteriores.

Desarrollo.

La sesión inicia con la pregunta: “¿quién hizo el esquema?” de nuevo pocos lo trajeron, sin embargo se retoma las ideas planteadas en cada uno y se retoman ciertas cosas para dar algunas claridades:

1. El fenómeno del narcotráfico no es algo que pertenece al pasado del país, pues este existe y tiende a transformar sus dinámicas a través de los años.
2. Los ciudadanos no solo son víctimas del narcotráfico, pues los ciudadanos también se relacionan con este a través del cultivo, consumo e incluso a través del microtráfico.

Los esquemas permiten conocer algunas reflexiones que se hacen frente a la labor del Estado, la representación de la guerra contra el narcotráfico en los medios de comunicación y en el cine.

Después se explica brevemente lo que es un fanzine dado que algunos habían visto los videos que se enviaron al correo y esto facilitó la comprensión, varios trajeron los materiales lo que evidencia cierto avance en el grupo. Posteriormente pasamos por cada grupo explicando cómo doblar el medio pliego de cartulina y dando claridades al respecto, los puntos que debían aparecer en el fanzine son los siguientes:

- Sucesos de la línea del tiempo.
- Discusiones de la actualidad del narcotráfico.
- Actores presentes en las distintas dinámicas del narcotráfico.
- Representaciones que aparecen en las películas.

Mientras se realiza este trabajo Daniela y Brayan llamarían de manera individual a cada estudiante para revisar portafolio.

Experiencia Brayan.

Los y las estudiantes tienen el portafolio, a excepción de los que estaban en el taller de drogas pues muchos de estos ni siquiera han comprado la carpeta y sin embargo pidieron una semana para presentarlo todo.

- Estudiante 1: al preguntarle si se le había dificultado hacer el esquema dijo que no que esto era *una tarea más*, aunque el trabajo realizado no fue el mejor, fue presentado y tenía algunos aportes. El esquema se repetiría en uno de sus

compañeros pues este lo dejó copiar, podría decirse que es un acto de apoyo mutuo pero que tiene implicaciones tanto para el aprendizaje del estudiante como para nosotros pues no nos permite reconocer que tanto ha aprendido, además la firma del acudiente en la matriz de evaluación era con su letra por lo tanto evidencia que no le interesa hacer trampa por una nota.

- Estudiante 2: evidencia un problema en su manera de escribir y de leer, pues muchas palabras son ilegibles e impronunciables, le pregunté si sentía que escribía bien y me dijo que no y que se le dificultaba, pero en el portafolio se evidencia cierto esfuerzo por presentar las actividades incluso sus apuntes están completos. Es necesario reflexionar cómo el sistema educativo permite que problemas para escribir no solo en este caso es posible que sea una constante, trasciendan hasta un curso como décimo donde muchos de estos estudiantes están a un poco más de un año de ingresar a una universidad o a alguna institución de formación técnica o tecnológica.
- Estudiante 3: argumenta que por ir a bailar durante una sesión no tiene nada del portafolio, excusa bastante débil y que además es generalizada ya que varios la dijeron, además los del taller de drogas que faltaron en esta sesión también se excusarían en eso para no presentar nada, sin embargo al ver la lista y que estamos colocando notas no dudan en intentar negociar para que dejemos que presenten todo el portafolio el viernes ya veremos si esto pasa.
- Estudiante 4: tiene uno de los portafolios más completos y que evidencia mayor esfuerzo. El tema la ha motivado a trabajar además la nota y que le digan que ha hecho un buen trabajo parece ser muy importante para ella.

La lista y la nota llevan a las y los estudiantes a trabajar, pues esta es una motivación necesaria aún más que aprender.

Experiencia de Daniela.

Mi análisis en este punto es más general, también revisé los portafolios de cinco estudiantes, todos con bastantes inconsistencias en la escritura e incompletos, sin embargo, ninguno de ellos pidió más tiempo para completar el trabajo o entregar.

La jornada de revisión y de explicación del fanzine y su fabricación estuvo marcada por la insistencia de un estudiante sobre el tema, se me acercó varias veces a preguntarme cuáles eran los temas del fanzine, pese a que estos estaban escritos en el tablero; me preguntó si podía realizar una historieta, a lo que no me negué siempre y cuando se trataran los temas abordados, cortó mal la cartulina, pese a que fui puesto por puesto explicando cómo hacerlo y ayudando; insistió varias veces en ir al baño, pese a que ya había ido porque supuestamente le estaba sangrando la nariz, hasta que finalmente le dije que le preguntara Brayan a lo que respondió que él no tenía tanta autoridad como yo... Todas estas actitudes, me incomodaron bastante porque muestran no solo falta de interés sino de respeto con el tiempo y con nosotras como docentes, y además la clara intención de acabar con mi paciencia e incluso de acoso.

Apreciaciones generales.

- La nota es indudablemente una herramienta de presión a través de la que se aumenta el interés de los estudiantes no por aprender sino por cumplir un requisito que les permita pasar las materias

- Se nos hace difícil a ambos cuantificar los resultados que muestran los y las estudiantes y no unificamos la forma de calificar cada ejercicio, debemos hacerlo en adelante para que no sea tan arbitrario.

Reflexiones.

El portafolio más allá de ser un método efectivo para conocer qué han aprendido los y las estudiantes, se convirtió en un mecanismo de presión, por lo que se copian unos de los otros y hacen el mínimo esfuerzo para presentar algo ordenado o completo. Esto sobrepasa nuestro interés que no es completar numéricamente una casilla sino que ellos comprendan las implicaciones del narcotráfico en su totalidad, sin embargo somos conscientes de que es necesario aprender a cuantificar estos resultados de la manera más justa posible, teniendo en cuenta también la participación y el interés mostrado por las y los estudiantes que presentaron el portafolio en esta oportunidad.

Conclusiones frente al propósito.

Indudablemente los portafolios no nos fueron de gran ayuda para conocer lo que han aprendido, el hecho de que estuvieran incompletos, la presentación y el evidente poco esfuerzo de los y las estudiantes dan cuenta de esto. Esperamos en esta medida, que el fanzine nos brinde más luces sobre los conocimientos adquiridos por las y los estudiantes y la capacidad de análisis y reflexión de ellos sobre los temas abordados.

Sesión 5 – 27 de septiembre 2019

Propósito.

En esta sesión las y los estudiantes:

- Visualizarán de manera detallada y crítica el filme pájaros de verano.

- Reconocen la importancia de realizar un análisis fílmico.
- Tienen la capacidad de argumentar las relaciones que los personajes (principales y secundarios) tienen con los distintos elementos de la narcocultura.

Desarrollo.

Llegamos tarde a la sesión después de una serie de sucesos desafortunados ligados a la pésima movilidad que hace que colapse una de las principales vías (avenida Boyacá) de la ciudad, sin que se diera ninguna manifestación del paro de transportadores.

Llegamos cerca de media hora tarde y de inmediato nos dividimos funciones para alcanzar a ver la película, nos habían dejado las llaves de la sala de medios, yo me dirigí allí mientras Daniela recoge los Fanzines y los portafolios.

Fue difícil acceder a sala de medios pues tenía tres cerraduras, en su interior había muchos lockers con candados, un televisor y dos closets uno de ellos con computadores, fue imposible hacer uso de estos. Necesitamos la ayuda del profesor para conseguir todos los recursos para hacer la proyección en el video Beam el cual después de media hora se apagaría cortando la linealidad del filme, aunque mejoramos la proyección al colocarla en el televisor, interesante observar como la atención de las y los estudiantes mejoró cuando cambiaron las condiciones de la proyección.

En este momento entendemos la complejidad de ver una película en la escuela ya que hay dos condiciones con las cuales debemos mediar como docentes, el primero es el manejo del tiempo y el segundo es la dificultad de los espacios y equipos que posee la escuela y que inciden en la actitud que las y los estudiantes toman frente a un filme.

Mientras Brayan adecuaba el espacio, Daniela en el salón explicó la actividad y luego indicó a los y las estudiantes que se dirigieran al aula audiovisual, como este no era el nombre del lugar en el que estaba Brayan, la mayoría de los estudiantes se dirigieron en dirección contraria, aun cuando les había señalado y explicado dónde. En este trayecto, nuevamente el estudiante intenta sabotear la paciencia de Daniela, con comentarios frente a la inconformidad que mostró al ver que nuevamente incumplieron los compromisos.

Primer momento.

Se realiza una breve exposición de la reseña de la película, se habla del contexto en el que se estrena y de las representaciones que relacionadas con la impresión de realidad quieren darle cierto grado de veracidad a la diégesis del film. Al mismo tiempo se les reparte papeles de colores (Cada color hace referencia a un elemento de la matriz) los cuales tienen cada uno de los personajes (Úrsula, Moisés, Rapayet, Aníbal y Leónidas) de la película, en estos ellos tendrán que colocar especial atención para realizar el análisis.

Dado que el tiempo no nos dio para ver la película y hacer la actividad posteriormente, decidimos después del primer canto hablar rápidamente de los elementos *construcción de feminidad, de masculinidad, aceptación del narcotráfico, narcoestetica, sujeto endriago y cuerpos*, y pedirles que argumentaran en que se relacionaban estos elementos con los personajes (cada estudiante tiene un personaje y un elemento).

Debido a la rapidez con la que se realizó la exposición de los elementos puede que quedarán muchas dudas al respecto y que a través de los escritos podremos manejar la próxima sesión enfocados en la construcción del trabajo final.

Segundo momento.

Durante la proyección fue necesario estar constantemente revisando que no estuviesen haciendo trabajos de otras materias e incluso adelantando el portafolio del proyecto (ya que era la última oportunidad de presentarlo), también el uso de los celulares o las conversaciones entre ellos debíamos a través de señales que no distrajeran al grupo intentar detenerlas.

También hicimos varias intervenciones para ir ubicando elementos que vimos en clases anteriores en el filme como lo son los cuerpos de paz estadounidenses, la narcoestética entre otros. Por ejemplo, mientras en la película se muestra como Moncho y Rapayet llegan a la finca de su primo en la Sierra Nevada, Daniela preguntó si lograron identificar los lugares, alguien respondió que era en la selva, Daniela dice que en un primer momento se muestra el desierto de la Guajira y en ese instante mostraban la Sierra Nevada, pregunta además, si alguno había visitado Santa Marta (con el fin de ubicarlos espacialmente) y uno de ellos respondió: “No, los pobres nos quedamos en Usme”, (Comentario de Daniela: sentí que había hecho una pregunta terrible, sin embargo traté de mediar el comentario y comenté la posibilidad de viajar al momento de estudiar una carrera universitaria, como en nuestro caso. De no ser por este privilegio, ni yo ni muchos de mis compañeros conoceríamos el mar, las llanuras o el lugar de encuentro de las cordilleras).

Frente a las reacciones podemos encontrar una postura despectiva frente a los rituales, vestimentas e incluso idioma (Wayuunaiki) de la comunidad Wayuu, incluso se percibe un descontento y se escuchan algunas quejas porque la película no está en español. En las

escenas de violencia los estudiantes se ven interesados y hacen comentarios que les divierten ejemplo de esto es cuando en la escena de Moisés asesinando a los norteamericanos un estudiante grita “*ay no*” de manera burlona lo que ocasiona risa en sus compañeros y compañeras ¿Es normal reírse ante la muerte que deviene de un asesinato en un filme?

La escena en la que Rapayet mata a Moncho fue una de las pocas en las que estuvo concentrada toda la atención, porque muestran a este personaje teniendo relaciones sexuales, dudamos sobre mostrarla, seguramente porque esa moral cristiana que causa tanta curiosidad en estos adolescentes, quienes al verlo se sonrojaron y rieron, nos indica también a nosotros (aunque no es mucha la diferencia de edad) que debemos censurarla para evitar “problemas”.

Apreciaciones generales.

- Muchos estudiantes han perdido clase por actividades como la organización del baile o el taller de sexualidad y drogas. Además de la inasistencia de algunos es complejo pensar cómo evaluar su participación en el proceso.
- Algunos y algunas estudiantes no tienen la capacidad de concentrarse en la película, se distraen hablan de otras cosas pero el incentivo de la nota hace que igual presenten el papel con el argumento sin ningún fundamento, ya que parten de una historia que se imaginaron y no de la narrativa del filme.
- La amenaza de decomisar celulares funciona cuando se hace de manera personal.

Reflexiones.

En esta sesión fue complicado haber confiado en algunos estudiantes que se comprometieron a traer el portafolio completo y sin embargo no lo hicieron pues se siente cierta frustración pues la confianza depositada en ellos no ha sido respetada. Por lo tanto la repetición de algunos del mismo compromiso genera enojo en nosotros. Pero hablar de esto después de la sesión nos lleva a reflexionar sobre estas actuaciones e interpelar en mi caso (Brayan) en que no podemos pensar que todos y todas van a tener un buen desempeño en el proyecto, además es necesario ver los resultados de la totalidad del grupo donde algunos han presentado todo y otros no por más oportunidades que se les da.

Las condiciones en las que se proyecta un filme inciden en la percepción del mismo, es necesario reconocer que el trabajo previo con el grupo permitió que los estudiantes ubicaran temporalmente el filme y las representaciones que en este se dan.

Conclusiones frente al propósito.

Frente al primer propósito donde los estudiantes visualizarán de manera detallada y crítica el filme, hay varios aspectos que complejizan reconocer si tuvieron un posicionamiento crítico frente al filme pues si bien reconocieron algunas dinámicas, lugares y representaciones del narcotráfico, son muchos los comentarios peyorativos frente a la cultura Wayuu, además de la actitud burlona frente a los sucesos donde aparece la muerte, lo cual es interesante de analizar vinculándolo a la construcción de subjetividades que han tenido las personas en este país, y que para ser trabajado se necesitaría un margen de tiempo más amplio donde aparezcan otros contenidos y que de este proceso devenga un mayor grado de reflexividad en los y las estudiantes, sin embargo nuestro proyecto ha generado algunas reflexiones frente a la narcocultura que

sirven para apoyar la construcción de un nuevo posicionamiento frente a esto en las y los estudiantes.

En el segundo propósito consideramos que la herramienta y el tiempo limitado para el desarrollo de la sesión no nos permite entender si los y las estudiantes reconocieron la importancia del análisis fílmico, aunque es importante tener en cuenta que ya se han abordado varios elementos y se han utilizado fragmentos que pueden llevar a que las y los estudiantes vean las potencialidades del análisis audiovisual.

Por último, el ejercicio donde se relacionaba uno de los personajes con algún elemento de la narcocultura tuvo una variedad de resultados donde algunos lograron articular y construir un párrafo coherente lo que pasa no solo por la comprensión de los conceptos sino también por el desarrollo de habilidades para la lectoescritura que en algunos estudiantes vemos marcadas falencias frente a las cuales poco podemos trabajar nosotros en nuestro proyecto, y en las pocas sesiones que nos quedan.

En algunos elementos como sujeto endriago, aceptación y cuerpos las y los estudiantes evidencian confusión seguramente por la rápida explicación que realizamos, por lo tanto es necesario retomar estos conceptos y articularlos con el trabajo final que se desarrollará en las próximas sesiones.

Anexo 3: Ejercicio de observación previa a la práctica. Primer acercamiento al colegio

PRIMER ACERCAMIENTO: DANIELA Y BRAYAN

COLEGIO ALMIRANTE PADILLA

Fecha	Observación	Descripción densa
31 mayo 2019	<p>Cerca de las 9:45 llegamos al colegio. En oficina de Coordinación Académica la cual está a cargo del profesor Jhon Vargas.</p> <p>Se le comunica que encontraron a alguien consumiendo en los baños a esto el profesor indica:</p> <p>-Es necesario cerrar los baños para evitar el consumo.</p> <p>-En el colegio hay ventas y consumo que se lleva por delante a buenas personas.</p> <p>-La mayoría de los consumidores son hombres.</p> <p>-El conducto que se sigue con los estudiantes consumidores inicia con orientación.</p>	<p>Al abordar un tema como el narcotráfico, se hace ineludible hablar del consumo de sustancias en el contexto escolar. Es precisamente este tema al que nos enfrentamos al llegar al colegio: en la oficina de coordinación académica, un estudiante en una aparente charla habitual con el coordinador fue interrogado frente a una situación que había sucedido momentos antes en la que uno de sus compañeros fue encontrado consumiendo drogas en uno de los baños.</p> <p>El profesor Jhon indaga acerca de que es lo que sucede con él e indica que es necesario que como amigos le aconsejen frente a esto. Esta estrategia puede dar resultados si bien no evitara el consumo,</p>

Se nos da una breve descripción de los espacios y equipos que posee el colegio.

Dialogo con estudiantes de 10-3

El profesor les indica a cuatro estudiantes que nos colabores con unas preguntas, ellos asienten aunque tengan afán por cambiarse e ir a jugar.

Se les realizan varias preguntas:

¿Cómo utilizan el cine en las clases que pertenecen al área de Ciencias Sociales?

Manifiestan que poco se utiliza. Se hace uso de algunos videos en filosofía y en otras materias, y estos generan poco interés. Casi no ven películas en la escuela.

¿Qué géneros cinematográficos les gustan y como acceden a estos?

Las películas que gustan más son las de terror y las de acción. El modo de acceder

puede hacer que el estudiante encontrado abandone estas dinámicas en el colegio para no meterse en problemas.

Cuando el estudiante abandona la oficina el profesor nos dice que han tenido que cerrar los baños en ciertos horarios para evitar el consumo, que cada vez es más cercano a los estudiantes desde más tempranas edades. Además, nos cuenta de que se da microtráfico en la escuela y se lleva a buenas personas.

Dialogo con estudiantes de 10-3

El dialogo con los estudiantes si bien es breve dado que en minutos irían a jugar un partido de fútbol, sitúa algunas de sus opiniones frente a la clase de ciencias sociales. Ellos intentan mezclar un lenguaje cotidiano con algún nivel de retórica para expresar su opinión sobre las preguntas realizadas por nosotros.

Frente al uso del cine en sus clases, los estudiantes nos comentan que es común

a estas es a través de la piratería. Rara vez van al cine.

¿Les gusta la materia de ciencias sociales? ¿Es importante?

Dicen que no les gusta la materia que tal vez sea por la profesora. Aunque si la consideran importante dado que esta:

“permite aprender abrir los ojos y la mente”

“Es importante como todas las materias, además hablamos de política”

“En algún momento nos servirá lo que nos enseñan”

Las Ciencias Sociales nos enseñan a entender cosas, sobre todo antiguas.

También sirve para comprender cuál es nuestra ubicación en la sociedad.

“Sirve para tener conciencia de que está pasando a nuestro alrededor”

“Como jóvenes solo podemos pensar en cómo queremos que funcionen las cosas.

Pero aun no podemos votar”

el uso de videos cortos y esto obedece a que los equipos que posee el colegio para tal fin son limitados, igual que el tiempo para utilizar el cine (según la experiencia de la profesora Diana). El uso de material audiovisual es común en las clases de filosofía, arte y sociales. En esta última, han tratado a partir de vídeos temas como hidroituango, y el origen y desarrollo de las guerrillas.

Los géneros cinematográficos que les gustan corresponden a la producción en masa de películas de terror y acción, sobre todo de origen estadounidense. El acceso a este por medio de la piratería evidencia el difícil acceso al cine por la inexistencia de salas en las cercanías del colegio además de los altos precios, para solucionar esto aparece la facilidad de acceder a este tipo de productos en plataformas digitales y en la distribución callejera.

¿Qué han visto en clases acerca del narcotráfico? ¿Qué conocen acerca del narcotráfico?

Algo se leyó en el tema de las guerrillas pero muy poco.

De narcotráfico:

“Solo se de Pablo Escobar”. “Conozco al tío Pablito como no”

Descanso

Los estudiantes se encuentran en la planta baja, observamos que profesores observan desde el segundo piso. También se encuentran algunas cámaras.

Se evidencia interés por el futbol y el skate a pesar de lo limitado que es el espacio para la cantidad de personas que permanecen en el colegio.

Las ciencias sociales se posicionan según las respuestas de los estudiantes, como reveladoras de una verdad oculta, no vinculan los contenidos de estas con su presente, además como todas las materias suponen que en un futuro serán útiles.

No se entiende lo político por fuera de lo electoral, lo que hace que ellos piensen que hasta el momento de llegar a la adultez solo puede opinar de lo que sucede en la sociedad pero no incidir en esta.

Al preguntarles sobre el narcotráfico los estudiantes, comentan que en su proceso educativo han leído al respecto textos sobre guerrillas, además reconocen la figura de Pablo Escobar. Nos surge la duda de la forma en la que reconocen esta figura, también si se ha visto la historia reciente desde la perspectiva de los

Cuando suena el timbre para entrar del descanso. Muchos se demoran en retomar las clases, algunos aprovechan para hacer tiros con algún balón de futbol.

Mientras hacen esto, un balón queda encerrado en la zona del parqueadero a lo cual un estudiantes se sube por la reja posteriormente un vigilante le llama la atención por este acto.

Entrevista a la profesora Diana:

Después del descanso le realizamos una serie de preguntas a la profesora Diana respecto a las ciencias sociales como disciplina, al abordaje de estas en el colegio, su práctica docente, su trayectoria profesional, el cine en la escuela, el abordaje del narcotráfico y el consumo de sustancias psicoactivas.

CIENCIAS SOCIALES:

Conjunto de distintas disciplinas

victimarios y se han ignorado los aportes de los y las que fueron testigos de estos sucesos.

También al ver la relevancia que el futbol tiene en la cotidianidad de los y las estudiantes, pensamos en hacer una relación entre el narcotráfico y este, desde la compra de equipos para el lavado de dinero hasta el asesinato de Andrés Escobar el cual es uno de los sucesos más impactantes para este deporte.

Descanso

Durante el descanso observamos como varios de los profesores vigilan a los estudiantes desde el segundo piso. También nos percatamos de la presencia de algunas cámaras y de los constantes esfuerzos de los celadores por que los estudiantes se alejaran de las rejas frontales del colegio o no intentaran trepar en ellas.

CIENCIAS SOCIALES EN EL
COLEGIO:

-Baja intensidad horaria- 3 horas:

Problema: Se tocan temas básicos y muchos se quedan por fuera.

-Para el MEN, las CS son historia, geografía y democracia, a estas deben sumarse las cátedras de DDHH, afrocolombianidad, constitución, derechos de la mujer, diversidad y género y educación sexual.

-En el colegio, cs: Ética y valores, religión, filosofía y ciencias económicas.

-Diversidad de docentes impide articulación de las materias.

-En ética la profe trata de relacionar las ciencias sociales y los derechos humanos, la ley de infancia y adolescencia.

-Uso de Derechos Básicos de Aprendizaje y propuestas curriculares del MEN. Los DBA permiten centrar las temáticas importantes a enseñar.

El espacio, aunque bastante reducido, es aprovechado por los estudiantes para jugar cogidas (los más pequeños) y fútbol y montar en skate (los más grandes).

En las columnas del costado izquierdo del colegio, en el primer piso encontramos parejas de estudiantes, que rodeados de niños jugando y gritando, se daban constates demostraciones de afecto.

Los estudiantes más grandes se apropian del costado derecho, en donde se encuentran en las canchas, que por este lapso de descanso y esparcimiento se convirtió en un lugar de encuentro para quienes querían apreciar un partido de décimo vs, once.

Nos dirigimos al segundo piso, en los pasillos y escaleras podíamos escuchar a los más pequeños, alguno de ellos se chocó con nosotros en medio de sus juegos de correteos, gritos y palabras fuertes.

CIENCIAS SOCIALES Y SU
PRÁCTICA DOCENTE:

- Integración de la comunidad
- Reconocimiento social
- Reconocimiento cartográfico/cartografía social
- Historias familiares/Desplazamiento/Migración de familias para mejorar calidad de vida
- Trabajar las temáticas es complicado por las nuevas tecnologías: celulares y audífonos, tareas impresas. /Nuevo modo de lectura: emoticones, lenguaje virtual.

Al sonar el timbre, desde el segundo piso pudimos ver cómo esto no implica respuesta inmediata por parte de los estudiantes, por lo que varios docentes debieron realizar una especie de barrido de los pasillos y canchas del colegio con el fin de dirigir a los estudiantes a los salones. Sin embargo, muchos llegaron tarde a sus salones, lo que da cuenta de la falta de interés y el incumplimiento de acuerdos de llegada a clases.

TRAYECTORIA PROFESIONAL:

- Egresada de la UD en el 2000, licenciada en ciencias sociales.
- 15 años trabajando con el estado
- No ha cursado maestría pero si distintos cursos y especializaciones en universidades públicas. (Derecho internacional, Educación Ambiental, Geografía y entorno)

Entrevista a la profesora Diana:***Sobre las ciencias sociales:***

La profesora nos comenta la limitación de tiempo para tratar los contenidos de las ciencias sociales ya que en este colegio se dividen en asignaturas como Ética y valores, Religión, filosofía y ciencias económicas, además de asumir las cátedras. Al respecto, explica es complejo

<p>-Le gusta más la geografía que la historia</p> <p>-Durante su carrera ha trabajado en el colegio de la Contraloría, en el colegio Nuestra Señora del Rosario (monjas) y Colegio Minuto de Dios (curas)</p> <p>Sobre su experiencia en estos sitios:</p> <p>Colegios privados “sacan la leche”, exigen un trabajo constante. Sin embargo allí aprendió a programar y a hacer guías y a proyectar. Destaca que en estos espacios si es posible mantener una linealidad y un seguimiento al proceso pedagógico y personal de los estudiantes.</p> <p>SOBRE CINE:</p> <p>-Abordar temáticas a través del cine es difícil dada la intensidad horaria</p> <p>-Deja las películas de tarea y los estudiantes relacionan los temas de estas con lo visto en clase</p> <p>-Es “didáctico” pero en el colegio es complejo su uso por que no cuenta con los implementos</p>	<p>asumir de manera interdisciplinar por la diversidad de maestros que se encuentran en el colegio, por ello buena parte de la información que ella nos brinda pertenece solo a la catedra y no da cuenta del trabajo de otros.</p> <p>La profesora reconoce que se trabaja con los derechos básicos de aprendizaje y que estos permiten centrar mejor las temáticas, luego nos dice que el colegio es crítico social y que ella asume en su esto en su espacio. Incitando a los estudiantes en el reconocimiento de su territorio, en la construcción de cartografía social, además de utilizar las historias personales, para abordar temáticas como el desplazamiento, en donde da cuenta de la migración de las familias hacia la ciudad para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, hace énfasis en la importancia de articular su trabajo como docente con las nuevas</p>
--	--

<p>-Compara los materiales de este colegio con las condiciones de otro en el que trabajó también distrital</p>	<p>tecnologías y los lenguajes derivados de estas.</p>
<p>-Destaca en su práctica más que el uso del cine, de vídeos y cortos dada la capacidad de atención de los estudiantes</p>	<p><i>Sobre su trayectoria profesional:</i> La profesora Diana nos comenta que es egresada de la Licenciatura en Ciencias</p>
<p>- En C.S, temáticas del cine son profundas y complejas, con vídeos de 10 a 15 minutos también se abordan de manera más eficaz pues permiten captar la atención</p>	<p>Sociales de Universidad Distrital (2000), y que hace 15 años trabaja con el estado. Indica que no ha cursado una maestría pero si múltiples cursos en distintas universidades públicas, que le han</p>
<p>-Recomienda cautela frente a los contenidos y el lenguaje de las películas por las edades. Los niños no tienen un lenguaje amplio pero se va construyendo</p>	<p>permitido fortalecer su práctica docente con temáticas como Derecho Internacional, Educación Ambiental y Geografía y entorno.</p>
<p>-Recomienda no solo ver la película sino incluir la cultura TIC. Estudiantes están en la capacidad de producir sus propios contenidos.</p>	<p>Antes de ingresar al magisterio trabajó en colegios privados, católicos. De esta experiencia resalta que aunque el trabajo es constante y pesado, exige</p>
<p>-Usar cine en la medida en que sea sobre temáticas que ya conocen los estudiantes, que se hayan abordado previamente y</p>	<p>mayor programación y proyección que el trabajo en el distrito, sin embargo, a partir de lo que la docente comenta, es posible dar cuenta de que aunque en el ámbito</p>

tener en cuenta que estas deben “tocar sus sentimientos”.

NARCOTRÁFICO – HISTORIA RECIENTE

-Asignó como trabajo ir a ver la exposición de El Testigo en el Claustro San Agustín: Implica que los estudiantes vean la posición del estado, de las guerrillas y de las AUC y la financiación de la guerra en el país.

-Destaca la importancia de la imparcialidad al abordar estas temáticas y de saber mucho sobre el tema, documentarse.

-Necesario ser creativos, no solo hacer y leer sino buscar estrategias para que los estudiantes piensen y sientan sobre lo que ven

- Estudiantes tienen otro tipo de lectura de la realidad más visual y auditiva, de aquí la importancia de estar

privado hay “mayor exigencia”, los procesos están estrictamente ligados a los intereses educativos de quienes dirigen los colegios, y en este sentido el profesor únicamente sigue indicaciones sin capacidad alguna de proponer nuevos procesos. Aunque en los colegios privados cabe la posibilidad de desarrollar con mayor éxito la articulación de las materias en función de un proyecto, esto, a partir de lo que dialogamos con la profesora Diana, podríamos indicar que es a costa de la libertad de cátedra.

SOBRE CINE:

Si bien la profesora acepta que es mejor trabajar cortometrajes en el salón porque después de 15 minutos los estudiantes no logran mantener la atención, se hace casi paradójico que se dejen películas completas para ver de forma autónoma, además la relación de estas con temáticas

constantemente informado de la actualidad

CONSUMO DE SUSTANCIAS

PSICOACTIVAS

-El consumo de sustancias psicoactivas es un tema cotidiano para los estudiantes

-Población vulnerable frente a esto

-Familias inmersas en el consumo

- Consumo en localidad es cotidiano

-Problema de consumo grave en la institución que se ha agudizado con los años

-Profesora es observadora y se da cuenta de quienes consumen, habla con ellos y recomienda lecturas pero sacarlos de allí es difícil porque solo están 6 horas en el colegio

-Al enfrentar el consumo como una enfermedad, para la profesora el ministerio da más libertad frente a esto, lo que hace más difícil el accionar del colegio.

de la clase no garantiza que todos las vean, las entiendan y que esto mejore su comprensión de los sucesos ya que la impresión de realidad de los filmes probablemente hace que los estudiantes no cuestionen los intereses en la producción de los mismos.

La producción de contenidos por parte de los y las estudiantes, puede llamar la atención de los mismos, facilitar la aprehensión de conceptos y en nuestra opinión, trabajado de una manera acertada puede dar herramientas que permitan que quienes se interesen por el trabajo audiovisual puedan seguir trabajándolo cuando salgan del colegio.

NARCOTRÁFICO – HISTORIA

RECIENTE

Desde sus materias no se aborda el narcotráfico de manera específica, se

- No se sabe cómo afrontar la problemática o no son suficientes las estrategias

- Estudiantes constantemente solos: familias homoparentales o están al cuidado de adultos mayores

- inicio del consumo en 7mo

- Deserción por consumo o por falta de estímulos para continuar. A la primera dificultad deciden abandonar el colegio. Adicional a esto, el MEN, con el fin de garantizar la educación, autoriza el cambio de colegio de estudiantes con problemas disciplinarios y de consumo así que constantemente se van y llegan nuevos estudiantes, del mismo modo que las problemáticas.

trabaja desde otras temáticas relacionadas con el conflicto colombiano. La profe nos comenta que un ejemplo de esto es la tarea que dejó a los estudiantes de décimo de ir a ver la exposición de El Testigo en el Claustro San Agustín, con el fin de que los estudiantes vean la posición del estado, las guerrillas y las AUC.

Agrega a esto que al tocar estas temáticas en el aula es indispensable la imparcialidad y leer y conocer bastante al respecto, sin necesidad de guiar hacia alguna posición a los estudiantes ya que a partir de lo que ellos observan, sacan sus propias conclusiones.

La profesora es enfática en la importancia del uso de las nuevas tecnologías, incluso para un tema como este, dado que en redes sociales y medios de comunicación son constantes las imágenes y contenidos sobre el uso de sustancias y la venta misma. Además porque para ella, como

docentes debemos relacionarnos con esto cada vez más.

CONSUMO DE SUSTANCIAS

PSICOACTIVAS

El consumo de sustancias en palabras de la profesora es desmedido y cotidiano, si bien se realizan algunos acercamientos el contexto hace imposible sacarlos de allí, nos habla de casos críticos que han llevado a la deserción y de estudiantes llegan al colegio después haber dormido en la calle.

En sí, el panorama es crítico y la cotidianidad con la que se enuncia el fenómeno puede llevar a la inactividad incluso para no inmiscuirse y terminar afectado por estos casos.

Las asignaturas que componen las Ciencias Sociales pueden generar procesos de reflexión frente al consumo y aporta distintas miradas de este fenómeno que permita apoyar la construcción

subjetiva de los estudiantes. Esto puede aportar al proceso de reconstrucción del tejido social, problematizando la narcocultura y alejando a las y los estudiantes del microtráfico.

No consideramos que tratar el consumo como un problema de salud pública, sea un retroceso o haga más difícil el accionar de la escuela, puesto que esto es un avance en cuanto a que pone en evidencia que la guerra contra las drogas fue improductiva y que es necesario más allá de castigar el consumo, concientizar y avanzar en la constitución de soluciones reales que no tengan un devenir violento sobre las sociedades en estados débiles, que además de mantener a la población en condiciones materiales de existencia precarias pretende solucionar por vías armadas un problema que trascendió todas las esferas sociales.
